

## Quale università alle soglie del 2020?

### Which university at the treshold of 2020?

Tommaso Farina\*

#### Abstract

The international debate on the physiognomy of higher education started more than twenty years ago, between reforms of organizational and didactic models and profound reflections on the epistemological statutes of every single discipline. However, at the threshold of 2020, the contours of the tertiary training cycle are still blurred. Is university following the rules of markets, in an attempt to keep up with globalization and the frenetic pace of the new economy, or is the *homo oeconomicus* who carefully observes, with an eye to the future, the changes in knowledge production approaches that are more functional to his interests? The article, starting from the current socio-economic framework, proposes a reading of some of the possible disciplinary approaches dedicated to the planning, production and transmission of knowledge. It also touches the theme of transdisciplinarity, observing it from a constructivist and also semiological perspective, taking up Lotman's theories on the semiosphere. Finally, it suggests the potential traits of a new physiognomy of the tertiary training cycle.

**Keywords:** Economy, University, Knowledge, Transdisciplinarity, Technology, Society.

## Conoscenza: la nuova merce, volano dell'economia

Se, da un lato, a quasi vent'anni dall'approvazione della *Strategia di Lisbona*, il dibattito sulla fisionomia dell'istruzione superiore – assieme alle riforme varate per il cambiamento degli assetti organizzativi e dei modelli didattici del ciclo formativo terziario – continua a ridefinire i rapporti tra gli atenei e i governi dei Paesi in cui essi producono e trasmettono conoscenza (Cfr. Parlamento Europeo, *Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della presidenza*,

---

\* Dottorando in "Formazione, patrimonio culturale e territori" (ciclo XXXV) e Cultore della materia in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

2000), dall'altro, si avvicina la data di scadenza per il perseguimento degli obiettivi di *Europa 2020* (Cfr. Parlamento Europeo, *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*, 2010), la seconda, importante strategia decennale mirata alla ripresa dalla crisi economica e finanziaria che ha investito l'Unione Europea a partire dal 2008.

Nel frattempo, prosegue il dibattito sulla riforma dell'università, ma la cornice entro la quale esso oggi si sviluppa è cambiata. Ad avere mutato la sua fisionomia, prima ancora delle agenzie educative deputate a trasmetterla, è la conoscenza stessa. Che si è trasformata in una nuova merce, preziosa e necessaria, da progettare e riprogettare, produrre ed esportare. Il sapere, soprattutto quello specialistico, è diventato un volano capace di dare impulso a settori produttivi e sviluppare territori, giocando un ruolo chiave in contesti economici sempre più competitivi, mutevoli, imprevedibili e, spesso, turbolenti.

Del resto, viviamo in un'epoca in cui rapidità, mutevolezza e impalpabilità sono divenuti tratti caratterizzanti tanto delle dinamiche proprie dei mercati, quanto di quelle relazionali e sociali, perché «all'interno della vasta gamma della relazionalità umana, l'economia si è concentrata essenzialmente su una sola forma, quella assimilabile all'*eros*, trascurando la *philia* (amicizia) ed emarginando totalmente l'*agàpe*, la relazionalità improntata a gratuità: e ciò per la potenziale carica di sofferenza che l'*agàpe* ha in sé, dovuta all'impossibilità del pieno controllo su di essa» (Bruni, 2007, p. 12). La progressiva diminuzione della relazionalità che caratterizza i primi due decenni del ventunesimo secolo ha determinato, pressoché in tutte le società occidentali, un «punto critico, una soglia, oltrepassata la quale la relazione anonima dei mercati produce anomia, solitudine, smarrimento dei legami identitari» (Ivi, p. 13).

Sviluppo tecnologico, iper-connettività, globalizzazione: sono questi gli *asset* della nuova "economia della conoscenza", della nuova "cultura del controllo e della verifica" che incarna il concetto di post-modernità prefigurato nel 1979 da J.F. Lyotard: «un'epoca in cui la società informatizzata trasforma il sapere, in precedenza inteso come veicolo di emancipazione o come sapere assoluto e disinteressato, in un bene di consumo e di scambio, la cui acquisizione e distribuzione costituisce un processo meccanico separato dalla formazione umana come cultura» (Lyotard, 2002, 86). Emblematiche, da questo punto di vista, anche le riflessioni di Zygmunt Bauman sulla società liquida, spesso attraversate dai concetti di strumentalizzazione dell'apprendimento, mercificazione della conoscenza, spendibilità dei saperi (Bauman, 2000, 2011; cfr. anche McKenzie, 2001; Mazzeo, 2011; Porcheddu, 2005).

In un quadro come quello appena descritto, il sistema formativo non può che assumere i connotati della *factory*, orientata alla produzione e alla trasmissione

di una merce – la conoscenza, perlopiù specialistica – in funzione della competitività sui mercati. Di fatto, è l'intero sistema scientifico, come già evidenziato dall'OECD nel dossier *The Knowledge based economy*, a dover affrontare oggi il cambiamento più grande, ovvero ridefinire le sue logiche e le sue strutture interne, mettendo in comunicazione le sue funzioni più tradizionali con il nuovo ruolo di cardine di un sistema globale: il *network* dell'economia basata sulla conoscenza (Cfr. OECD, 1996, p. 23).

Quale università, quindi, alle soglie del 2020? È questa la domanda dalla quale prende le mosse il presente articolo. E se ad emergere in modo nitido dalle indicazioni dell'Unione Europea in materia di istruzione superiore è la necessità di un sistema universitario sempre più flessibile, aperto, interattivo e inclusivo (Cfr. Parlamento Europeo, *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*, 2010), in queste pagine ci si chiede se non sia necessario qualcosa di più. Se non sia opportuna una riflessione profonda sul significato pedagogico dell'educazione alla conoscenza. Sul *quando* e sul *come* sia possibile «riconoscere relazioni, spazi, condizioni, risorse che aiutino a esprimerci e realizzarci» (Santelli Beccegato, 2004, p. 6).

Perché è proprio nel momento in cui ognuno ha la possibilità di contribuire a «costruire l'ambiente in cui si trova, conferendogli un senso nelle varie direzioni possibili, che si innescano processi di modificazione dell'ambiente stesso» (Ivi, pp. 7-8). E, ancora, se non sia necessario individuare nuove modalità di promozione dell'educazione al pensiero critico, con la consapevolezza che «più si ampliano gli spazi delle incertezze cognitive, più abbiamo bisogno, sul piano morale, di ritrovarci su punti fermi, certi, chiari, non negoziabili» (Ivi, pp. 10-11). Nel paragrafo successivo, l'attenzione verrà posta su due strategie di accesso al sapere che mettono in dialogo relazione e apprendimento, esperienza emotiva e percettiva. Due prospettive funzionali a quell'educazione alla conoscenza di tipo ermeneutico che, oggi più che mai, è necessaria per investigare la complessità del quotidiano.

### **Approccio transdisciplinare e Student-Centered Learning (SCL)**

È possibile, oggi, parlare di *sistema di istruzione superiore* senza dover prendere necessariamente in esame modelli di università che differiscono gli uni dagli altri, tanto dal punto di vista dello statuto epistemologico delle discipline, quanto da quello organizzativo e didattico degli atenei? L'idea diffusa di università è ancora quella originaria di *comunità* o «sottende un insieme specifico, flessibile e dinamico di realtà, di principi e di scelte strategiche effettuate

in base all'autonomia» (Associazione TreeLLLe, 2017, p. 5)? Potenziali risposte a queste domande possono essere individuate, ancora una volta, a valle, nella competitività multi-sfaccettata dei mercati. Come sottolineato nel precedente paragrafo, il sistema europeo di istruzione superiore affronta oggi l'arduo compito di soddisfare un aumento esponenziale della domanda formativa da parte di studenti con un ventaglio di esigenze ampio e variegato, motivato dalla richiesta, da parte dei territori, di specifici *know-how* e competenze che rispondano efficacemente alle sfide lanciate da globalizzazione, multiculturalismo e digitalizzazione.

Tutte le società sono sottoposte a cambiamenti repentini e interdipendenti ed è ormai chiaro che qualsiasi problema, a prescindere dalla sua stessa natura, non possa più essere affrontato da un solo punto di vista. La vastità dei quesiti che abbracciano il quotidiano necessita di una gamma altrettanto ampia di risposte fornite da molteplici approcci disciplinari deputati alla progettazione, produzione e trasmissione della conoscenza. In quest'ottica, ad assumere valore, è il concetto di *transdisciplinarietà*, ovvero un diverso modo di cogliere la complessità e specificità dei temi attuali, superando rigide divisioni attraverso mutamenti a livello istituzionale di ampia portata, uniti ad un parallelo cambio di cultura, che deve riguardare tutti i livelli dell'istruzione e delle attività di ricerca (D'Ascanio, 2012).

In un suo recente studio, Alfonso Montuori mette in evidenza come la *transdisciplinarietà* «consenta di inquadrare in molti modi diversi un problema e comprendere le ipotesi alla base delle diverse prospettive adottate, ovvero, permetta l'individuazione di tutte le possibili discipline che riguardano uno specifico argomento, seppur da diverse prospettive teoriche» (Montuori, 2015). L'indagine transdisciplinare viene qui intesa come un «processo creativo e la conoscenza come prodotto originale nato dall'interazione tra ricercatore e ambiente» (Ibidem). Un vero e proprio “click” cognitivo che fa scattare nuovi, dinamici processi culturali o, come sottolineava Umberto Margiotta, una diversa modalità di «articolare la conoscenza di oggetti complessi e identificabili in pratiche derivanti da diversi approcci disciplinari, in modo che i saperi derivati dalla ricerca si dinamizzino attraverso strumenti e letture prospettiche mobilitate in azione» (Margiotta, 2013, p. 128).

Dal punto di vista didattico-metodologico, l'approccio transdisciplinare si traduce nella possibilità di mettere in atto processi di apprendimento focalizzandosi sui bisogni di chi apprende, piuttosto che sulle esigenze di chi insegna. Da questo punto di vista, i risultati ottenuti attraverso lo *Student-Centered Learning (SCL)* (McKenna, 2014) mettono in evidenza come il processo di apprendimento non riguardi solamente la trasmissione della conoscenza ma, piuttosto,

quanto lo studente abbia compreso di ciò che gli è stato trasmesso. Questa metodologia didattica prevede che «gli insegnanti siano anche “facilitatori”, ovvero che condividano con i loro studenti la responsabilità dell’apprendimento e focalizzino il loro impegno sull’autonomia di apprendimento degli stessi, incoraggiandoli ad essere proattivi, indipendenti e a costruire così, attraverso il pensiero critico, i propri significati» (Associazione TreeLLLe, 2017, p. 83).

L’approccio *SCL*, quindi, mette al centro non solo i differenti stili di apprendimento degli studenti, ma anche i loro bisogni, interessi e *background* esperienziali, con la consapevolezza che il medesimo approccio alla didattica non può essere esteso e uniformato a tutti i contesti formativi. Peculiare, in quest’ottica, il progetto finanziato dall’Unione Europea nel 2009 e attuato dall’organizzazione transnazionale ESU (European Student’s Union), dal titolo: *Time for a New Paradigm in Education: “Student-Centered Learning”* (<https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning>), grazie al quale sono stati identificati i cinque seguenti indicatori per un apprendimento universitario di qualità, focalizzato sulle esigenze dello studente (Cfr. European Student Union, *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*, Bruxelles, 2015):

1. Coinvolgimento degli studenti negli organi di governo delle istituzioni di istruzione superiore;
2. Cambiamento degli ambienti di apprendimento;
3. Attenzione all’interattività;
4. Attenzione alle esigenze individuali degli studenti;
5. Flessibilità dei corsi di studio.

Particolarmente significativo il secondo indicatore, che nel ridefinire gli ambienti di apprendimento si traduce in una «riduzione del numero delle aule a media ed alta capienza e una moltiplicazione delle aule che consentono una didattica seminariale e tutoriale di piccoli gruppi, nonché degli spazi di studio accessibili agli studenti per lo studio individuale o di gruppo, nei tempi in cui non sono impegnati in attività didattiche formali» (Associazione TreeLLLe, 2017, p. 148). Mentre, per quanto riguarda le lezioni frontali, si sottolinea che esse «non sono affatto destinate a scomparire, ma tendono a ridursi rispetto a pratiche più interattive di carattere seminariale e laboratoriale, anche per effetto dell’impatto che le nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione hanno sulle applicazioni didattiche» (*Ibidem*).

Nelle due prospettive appena descritte, è possibile individuare alcuni tratti dell’impianto psicologico e pedagogico bruneriano di matrice costruttivista, in

cui il fattore dell'intersoggettività e dell'interattività giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento di nuovi saperi (Bruner, 2000). Laddove si verificano le condizioni per la costruzione di "sotto-comunità" (le aule), i membri delle quali (gli studenti) possano apprendere gli uni dagli altri, guidati dalle proprie abilità cognitive e relazionali, si riscontra un aumento sia della capacità di giudizio, sia della fiducia in se stessi. La stessa cosa difficilmente accade in contesti che prediligono una trasmissione della conoscenza unidirezionale. In ogni "sotto-comunità", interattiva e interagente, si produce, cioè, uno scambio di idee, di conoscenze e, soprattutto, di esperienze che diventano opportunità di riflessione, alimentando l'elaborazione di nuovi significati (*Ibidem*).

In questo contesto, il docente si configura come mediatore e facilitatore dell'intersoggettività, spingendo gli studenti a superare i limiti posti dalle convenzioni, dai ruoli sociali, dai vincoli culturali e linguistici. Un docente-facilitatore, dunque, al quale viene affidato un compito tipicamente pedagogico: fornire gli strumenti per comprendere il significato che ognuno, nella relazione con l'altro, attribuisce alla propria esperienza di vita.

### **Sistemi di produzione culturale, tra asimmetria e omeostasi**

Nei precedenti paragrafi, è stata posta l'attenzione sul modo in cui le logiche dei mercati riescono, in una certa misura, a influenzare e condizionare la produzione di *know-how* specialistico per rispondere alle sfide della società globalizzata. Evidentemente, però, l'istruzione superiore non può (e non deve) essere "vincolata dal" o "orientata al" solo oggetto economico. Preparare i giovani studenti ad affrontare la complessità significa, piuttosto, porre innanzi ad essi un obiettivo di tipo eminentemente culturale, offrendo loro gli strumenti per apprendere, interpretare, immaginare, percorrere sentieri non battuti, innovare.

Se per Bruner, come accennato pocanzi, la cultura è intesa come strumento di significazione della realtà e si rivela un processo dinamico e costante di interpretazione di vecchi e produzione di nuovi "testi", arricchiti dalle nostre esperienze intersoggettive e socializzanti (Bruner, 2000), è nella prospettiva di Lotman che un sistema culturale – qui inteso come specifico campo di indagine disciplinare – può trovare una collocazione all'interno del processo di *transdisciplinarietà*, grazie al concetto di semiosfera (Lotman, 1985).

Stefano Traini, analizzando le caratteristiche della semiosfera – così come il linguista russo le descrive nell'omonima raccolta di saggi –, la definisce «un organismo unico, uno spazio semiotico complessivo e circoscritto che, nella sua unitarietà, rende significativo il singolo atto segnico, sia esso un testo, un fram-

mento di linguaggio, o una nuova informazione all'interno di un processo comunicativo» (Traini, 2013, pp. 61-62). Ora, in linea con quanto prospettato dalla teoria di Lotman, immaginiamo che il suddetto spazio semiotico sia un ambito di indagine disciplinare, ad esempio la Pedagogia: in quanto spazio circoscritto e dotato di confini, per rendere comprensibili i testi esterni alla sua semiosfera, ad esempio quelli della Sociologia, la Pedagogia dovrà prima tradurli nel linguaggio interno della "semiosfera pedagogica", e viceversa. Da questo punto di vista, è importante notare che «se da un lato il confine unisce due sfere semiotiche, in termini di autocoscienza (cioè di auto-descrizione), dall'altro le divide, perché avere coscienza di se stessi nel rapporto culturale significa avere coscienza della propria specificità in contrapposizione ad altre realtà culturali. Il confine è un elemento necessario della semiosfera perché questa ha sempre bisogno di un ambiente esterno non organizzato» (*Ibidem*).

Lotman sottolinea inoltre che ogni sistema culturale conserva e trasmette informazioni, ma deve anche essere in grado di produrne di nuove. Ecco perché, in modo dinamico, è necessario che tra i sistemi culturali avvenga uno scambio attivo e strategicamente strutturato di testi.

Ciò fa sì che, nella misura in cui è orientato verso la conservazione e il mantenimento dell'informazione, un sistema culturale tenda all'omeostaticità, all'equilibrio e alla simmetria, mentre, se orientato alla produzione di nuove informazioni, tenda, al contrario, all'asimmetria e al dinamismo, e debba necessariamente «trovare un partner per instaurare un dialogo» (*Ibidem*).

Convertendo questo processo sul piano transdisciplinare, si può affermare che, quando il sistema culturale A (ad esempio, la Pedagogia) entra in una dialettica transdisciplinare con il sistema culturale B (ad esempio, la Sociologia) a partire da uno stato iniziale di equilibrio e simmetria, nel momento in cui riceve uno o più testi appartenenti al sistema culturale B tenderà progressivamente alla produzione di una simmetria speculare, riorganizzando se stessa e traendo da questa riorganizzazione un'immagine della cultura B in cui riflettersi e trovare somiglianze o differenze. In questo senso, possiamo considerare la *transdisciplinarietà* come un dialogo tra sistemi di produzione culturale nel merito del quale, come avviene in un confronto tra due persone, e quindi tra due differenti identità, ognuno tenderà a interpretare l'altro attraverso i propri codici, preservando – con l'altro – se stesso e il proprio mondo culturale.

Dialogare, tradurre i testi di un sistema culturale e produrne di nuovi sono sforzi che hanno bisogno di essere controbilanciati da meccanismi opposti, che diano unità e stabilità ai materiali eterogenei che si producono (Lotman, 1985), per passare da uno stato di asimmetria a uno di omeostasi (Ventriglia, 2010), che assicuri la conservazione del sistema culturale stesso. La tensione asimmetria/omeostasi sembra, così, potersi configurare come una caratteristica tipica

del *dialogo transdisciplinare*, il quale, in modo sistematico, ha bisogno di essere stabilizzato. Sempre secondo Traini, Lotman individua nella meta-descrizione, ovvero nella riflessione semiotica sul sistema culturale stesso – qui inteso, ancora una volta, come ambito di indagine disciplinare –, un elemento stabilizzante che redige canoni, ricorda regole, ridefinisce le grammatiche e i codici stessi dei sistemi culturali (Cfr. Traini, 2013, p. 128).

### **Conclusioni: un nuovo eco-sistema, partecipato ed euristico**

In un'epoca come la nostra, caratterizzata dal paradigma della complessità, l'università non può esimersi dall'essere un luogo in cui l'educazione alla conoscenza avvenga in modo partecipato, collaborativo, più orientato alla costruzione di significati e allo sviluppo del pensiero critico che alla trasmissione di nozioni. L'auspicio è che il dibattito in corso sul sistema dell'istruzione superiore converga quanto prima verso l'idea di un'università che educi alla capacità di azione; alla consapevolezza che non basta solo apprendere, ma anche capire ciò che si apprende; alla condivisione delle risorse cognitive, emotive ed esperienziali, con tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento. Un'università che, in altri termini, accolga e prepari a produrre – e non a riprodurre – cultura.

Un eco-sistema aperto, dinamico, in grado di significare la realtà, di affrontare la complessità con slancio euristico e orientare l'essere umano in formazione verso quella che Bronfenbrenner definiva *transizione ecologica* (Bronfenbrenner, 1986). Un contesto educativo e formativo in cui i processi di interazione e reciproco adattamento producano *feed-back* capaci di influenzare positivamente le azioni e le condotte – degli studenti, così come dei docenti – generando cambiamenti significativi dotati di *validità evolutiva* (Cfr. Melchiori, 2015, p. 149) nelle attività e nelle conoscenze. Caratterizzati, cioè, da una continuità i cui effetti siano trasferibili a situazioni ambientali differenti, in momenti successivi (Ibidem). Un eco-sistema che fornisca strumenti utili a fare tesoro del passato, interpretare le dinamiche del presente e costruire quelle di un futuro a cui guardare con fiducia. Nel suo discorso ai neolaureati di Stanford, nel 2005, Steve Jobs invitava i giovani studenti a “unire i puntini” (*connecting the dots*) volgendo lo sguardo al passato:

“Gran parte delle cose che ho trovato sulla mia strada, per caso o grazie all'intuizione, mi hanno rivelato il loro inestimabile valore soltanto più avanti. Se non avessi frequentato il corso di calligrafia che mi ha insegnato a riprodurre i caratteri e modificare la spaziatura tra differenti combinazioni di lettere, il primo Mac, progettato dieci anni dopo, non avrebbe avuto molteplici font, così



belli e proporzionati. Ma durante il corso di calligrafia non mi era ancora possibile avere un quadro chiaro di cosa sarebbe successo. Non potete unire i puntini guardando avanti ma solo voltandovi e guardando indietro. Dovete aver fiducia del fatto che, in qualche modo, nel futuro, i puntini che ora vi sembrano non avere un senso, potranno unirsi. Abbiate fiducia in voi, anche quando ciò vi porterà fuori da sentieri già battuti. Quella fiducia farà la differenza”. (Steve Jobs, *Commencement address*, Stanford University, 2005, <https://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/>).

In fondo, non dovrebbe essere questo il compito di ogni contesto formativo? Mettere gli studenti nelle condizioni di esprimere, con fiducia, il proprio talento e la propria creatività. Insegnare a cogliere, quando si presenterà, quell’attimo in cui, dall’unione di conoscenza ed esperienza, teoria e prassi, scaturirà qualcosa di completamente nuovo, diverso, unico.

## Bibliografia

- Associazione TreeLLLe (2017). Dopo la riforma: università italiana, università europea?. *I Quaderni*, 13: 5-148.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2011a), *Mazzeo R., Conversazioni sull’educazione*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2011b). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press.
- Bruni L. (2007). *La ferita dell’altro. Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner J. (2000). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- D’Ascanio V. (2012). *La performatività: come cambia l’orizzonte della formazione*. Testo disponibile al sito: <http://rivista.scuolaad.it/n05-2012/la-performativita-come-cambia-lorizzonte-della-formazione> (10/2019).
- European Student Union (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*. Testo disponibile al sito: <https://www.esu-online.org/?publication=overview-on-student-centred-learning-in-higher-education-in-europe> (10/2019).
- Lotman J., Salvestroni S. (a cura di) (1985). *La semiosfera. L’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*. Venezia: Marsilio.
- Liotard J. F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.
- McKenna B. (2014). *Researchers find Student-Centered Learning approaches help underserved kids achieve*. Testo disponibile al sito: <https://ed.stanford.edu/news/researchers-find-student-centered-learning-approaches-help-underserved-kids-achieve> (10/2019).

- McKenzie J. (2001). *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge & Kegan Paul.
- OECD (1996). *The knowledge based economy*. Testo disponibile al sito: <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf> (10/2019).
- Montuori A. (2015). *The Perils of Pernicious Polarities: Contemplating Creativity, Collaboration, and Complexity*. Testo disponibile al sito: <http://integralleadershipreview.com/12951-47-the-perils-of-pernicious-polarities-contemplating-creativity-collaboration-and-complexity/> (10/2019).
- Parlamento Europeo (2000). *Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della presidenza*. Testo disponibile al sito: [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm) (10/2019).
- Parlamento Europeo (2010). *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/> (10/2019).
- Porcheddu A. (2005). *Zygmunt Bauman: intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Roma: Anicia.
- Santelli Becegato L. (2004). Educazione familiare e contesto sociale. *La Famiglia. Bimestrale di problemi familiari*, 228: 6-11.
- Traini S. (2013). *Le basi della semiotica*. Milano: Bompiani.
- Ventriglia G., Murgia V. (2010). *Il modello dell'Omeostasi*. Sansepolcro: Aboca.