

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM  
ANNO LVIII • SETTEMBRE DICEMBRE 2020

**DOSSIER**  
DEMOCRAZIA  
GIOVANI  
PARTECIPAZIONE

---

2020  
23

#### **COMITATO DI DIREZIONE**

PIERA RUFFINATTO  
MARCELLA FARINA  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
ROSANGELA SIBOLDI  
ELENA MASSIMI  
MARIA SPÓLNİK

#### **COMITATO SCIENTIFICO**

JOAQUIM AZEVEDO (Portugal)  
GIORGIO CHIOSSO (Italia)  
JENNIFER NEDELSKY (Canada)  
MARIAN NOWAK (Poland)  
JUAN CARLOS TORRE (España)  
BRITT-MARI BARTH (France)  
MICHELE PELLERREY (Italia)  
MARIA POTOKAROVÁ (Slovakia)

#### **COMITATO DI REDAZIONE**

ELIANE ANSCHAU PETRI  
CETTINA CACCIATO INSILLA  
HIANG-CHU AUSILIA CHANG  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
SYLWIA CIĘŻKOWSKA  
PINA DEL CORE  
ALBERTINE ILUNGA NKULU  
MARCELLA FARINA  
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS  
MARIA KO HA FONG  
RACHELE LANFRANCHI  
GRAZIA LOPARCO  
ELENA MASSIMI  
ANTONELLA MENEGHETTI  
ENRICA OTTONE  
PIERA RUFFINATTO  
MARTHA SÉIDE  
ROSANGELA SIBOLDI  
ALESSANDRA SMERILLI  
MARIA TERESA SPIGA  
MARIA SPÓLNİK  
MILENA STEVANI

#### **DIRETTORE RESPONSABILE**

MARIA ANTONIA CHINELLO

#### **COORDINATORE SCIENTIFICO**

MARCELLA FARINA

#### **SEGRETARIA DI REDAZIONE**

RACHELE LANFRANCHI

## **RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE  
EDITA DALLA PONTIFICIA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
"AUXILIUM" DI ROMA

#### **DIREZIONE**

Via Cremolino 141  
00166 Roma

Tel. 06.6157201  
Fax 06.615720248

E-mail  
rivista@pfse-auxilium.org  
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet  
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

#### **Informativa GDPR 2016/679**

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA  
ALLA UNIONE STAMPA  
PERIODICA  
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma  
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione  
e stampa  
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

ANNO LVIII NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2020

*Poste Italiane Spa*  
*Sped. in abb. postale d.l. 353/2003*  
*(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/ RM/04/2014*

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



## DOSSIER

**DEMOCRAZIA GIOVANI PARTECIPAZIONE**

## DEMOCRACY YOUNG PEOPLE AND PARTICIPATION

**Introduzione al Dossier**

Introduction to the Dossier

*Marcella Farina* 310-315**Democrazia, giovani e formazione**

Democracy, young people and formation

*Guglielmo Farina* 316-323**Dalla “crisi” alla “crisalide”: i giovani e il mutamento socio-politico**From “crisis” to “chrysalis”:  
youth and socio-political change*Luca Alteri* 324-344**Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza**

Participatory democracy and new citizenship

*Milena Santerini* 345-356**Educati per servire nella democrazia**

Educated to serve in democracy

*Francesco Occhetta* 357-369**Ma cosa è successo alla democrazia?**

What happened to democracy?

*Giuliano Amato* 370-381**Quando la democrazia si riscopre giovane**

When democracy rediscovers itself as young

*Alessandra De Canio* 382-389

---

## DONNE NELL'EDUCAZIONE

### **La presenza di Maria di Nazaret nei processi educativi: il reciproco interrogarsi dei saperi**

The presence of Mary of Nazareth in educational processes: the reciprocal questioning of knowledge

*Marcella Farina*

392-404

---

---

## ALTRI STUDI

### **Il Manifesto per l'Università: CEI e CRUI in dialogo per l'università del XXI secolo**

The Manifesto for the University: CEI and CRUI in dialogue for the 21<sup>st</sup> century university

*Letizia Mingardo*

406-422

---

---

## ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni

424-441

---

Libri ricevuti

442-443

---

Indice dell'annata 2020

446-453

---

Norme per i collaboratori della rivista

454-455

---

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

ALTRI STUDI

---

RSE

# IL MANIFESTO PER L'UNIVERSITÀ: CEI E CRUI IN DIALOGO PER L'UNIVERSITÀ DEL XXI SECOLO

THE MANIFESTO FOR THE UNIVERSITY: CEI AND CRUI  
IN DIALOGUE FOR THE 21ST CENTURY UNIVERSITY

LETIZIA MINGARDO<sup>1</sup>

## 1. Un Manifesto per l'Università del XXI secolo

«Riconoscendo vicendevolmente il loro ruolo formativo e culturale nella società italiana, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) desiderano, di fronte alle nuove sfide, essere insieme attori ed alleati, condividendo questo manifesto con le persone e le istituzioni che vogliono farlo proprio». <sup>2</sup> Questo è l'*incipit* del *Manifesto per l'Università*, [da qui in poi *Manifesto*] che, licenziato il 15 maggio 2019, costituisce una preziosa occasione di riflessione sullo stato del sistema universitario in Italia e sulle modalità più opportune per identificare ed affrontare le imponenti sfide culturali e formative del XXI secolo. Digitalizzazione, globalizzazione e secolarizzazione sono fattori che hanno impresso, imprimono e continueranno a imprimere un deciso mutamento nelle dinamiche della contemporaneità, con inevitabili ricadute in termini di nuove istanze ed esigenze formative. Disponendo di risorse economi-

che spesso inadeguate, <sup>3</sup> i docenti di ogni ordine e grado sono chiamati a preparare gli studenti delle generazioni ormai cosiddette digitali alla vita professionale e civica in una società che tende a pensarsi sempre più come globalizzata e secolarizzata.

È la consapevolezza dell'urgenza di una riflessione su questi temi ad avere portato due attori di riconosciuta autorevolezza, come la CEI e la CRUI, <sup>4</sup> a interrogarsi sul futuro dell'Università in Italia, e ad elaborare un documento programmatico, il cui pilastro centrale consiste nella costituzione di una alleanza per affrontare le sfide del secondo millennio e favorire iniziative di collaborazione sia a livello nazionale che locale.

Più in dettaglio, i due enti concordano nell'identificare la buona Università come una istituzione tesa al perseguimento di nove obiettivi ritenuti indispensabili: 1) la garanzia del diritto all'educazione e alla cultura; 2) la promozione dell'Università come comunità di studio, di ricerca e di vita; 3) l'implementazione di un umanesimo solidale; 4) la necessità di promuovere

una cultura del dialogo e della libertà; 5) la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni universitarie, nel rispetto del principio di sussidiarietà; 6) il perseguimento di una sempre maggiore integrazione tra competenze formali e informali; 7) la creazione di una rete globale di formazione e di riconoscimento di qualifiche e capacità acquisite lungo il percorso formativo; 8) la promozione di uno sviluppo integrale e sostenibile delle nostre società; 9) la diffusione di una specifica cultura digitale.

Sulla base di questi intenti comuni, CEI e CRUI concordano sul valore della collaborazione tra loro, nel rispetto della identità e delle specifiche finalità di ciascuna, e si impegnano ad una pluralità di azioni congiunte, quali lo scambio di informazioni ed esperienze, la promozione di iniziative e progetti sui temi del *Manifesto*, la stipula di accordi e protocolli fra le Università e le Diocesi italiane, nonché il rilancio della "terza missione" dell'Università alla luce degli intenti del *Manifesto*.

Si tratta di affermazioni importanti, che meritano una riflessione analitica, non prima, però, di avere richiamato il contesto in cui tale documento si inserisce ed intende alimentare il dibattito e generare nuove buone prassi. Gettare uno sguardo sulle tendenze che attraversano le istituzioni universitarie in Italia aiuterà a comprendere meglio moventi, contenuti e portata del *Manifesto*.

Va considerato, infatti, come il sistema universitario italiano sia chiamato, ora come non mai, a valutare efficienza ed efficacia delle sue azioni formative,

nonché a pensare alla futura spendibilità degli studenti all'interno del mercato del lavoro. Due sembrano essere le principali tendenze che segnano un profondo cambiamento con l'istruzione terziaria del passato: da un lato, la spinta ad efficientare la fornitura dei servizi formativi in Università, secondo un modello aziendalistico; dall'altro, quella volta a professionalizzare la formazione universitaria. Esse costituiranno oggetto di specifica attenzione nei prossimi paragrafi, in costante dialogo con le pertinenti indicazioni emergenti dal *Manifesto*.

## **2. Le tendenze nel sistema universitario**

### ***2.1. L'Università come fornitore di servizi: la tendenza performante***

A partire dal noto Processo di Bologna del 1999, volto al perseguimento di una riforma condivisa dei sistemi di istruzione superiore dell'Unione europea, con la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA - *European Higher Education Area*), il sistema universitario si è impegnato in un cambiamento di paradigma verso modalità di insegnamento ed apprendimento incentrate sullo studente. In tale contesto, si è avviata una sempre maggiore attività di valutazione dell'efficienza e dell'efficacia delle azioni formative intraprese.

In particolare, ciò che si sottopone a verifica è la qualità dell'istruzione erogata, dove per *qualità* si può intendere, secondo la definizione proposta dal Presidio Qualità UniTrento, il grado con cui gli atenei realizzano i propri obiettivi didattici, scientifici e di terza

## RIASSUNTO

Nel 2019, la Conferenza Episcopale Italiana e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane hanno licenziato il *Manifesto per l'Università*, che costituisce una preziosa occasione di riflessione sullo stato del sistema universitario in Italia e sulle modalità più opportune per identificare ed affrontare le imponenti sfide educative del XXI secolo. Nella elaborazione di nove obiettivi fondamentali, il *Manifesto* auspica una Università che non sia passivo recettacolo delle dinamiche della contemporaneità (globalizzazione, digitalizzazione, secolarizzazione), ma che sappia prendervi parte in maniera propositiva e, dove serve, reattiva, sotto la guida del principio dell'umanesimo solidale.

**Parole chiave**

Istruzione terziaria, formazione professionalizzante, globalizzazione, secolarizzazione, digitalizzazione, umanesimo solidale.

missione.<sup>5</sup> Si misura, cioè, il grado con cui gli atenei si dimostrano capaci di creare una vasta base di conoscenze avanzate, partecipare ed essere di stimolo alla ricerca e all'innovazione, preparare gli studenti a una cittadinanza attiva e al loro futuro ruolo nella società, accompagnare il loro percorso culturale in armonia con le loro motivazioni, aspettative e prospettive personali.<sup>6</sup>

In particolare, l'Assicurazione della Qualità (AQ) è il processo con cui gli

## SUMMARY

In 2019 the Conference of Italian Bishops and the Conference of Italian University Rectors approved the *Manifesto for the University*, which is a valuable occasion to reflect on the state of the university system in Italy and on the most opportune ways of identifying and addressing the massive educational challenges of the 21st century.

In elaborating nine fundamental objectives, the *Manifesto* calls for a university that is not just a passive receptacle for the contemporary dynamics of globalization, digitalization, and secularization, but one that knows how to propositively, and where appropriate, reactively, participate under the guidance of the principle of solidarity humanism.

**Keywords**

Tertiary education, professional training, globalization, secularization, digitalization, solidarity humanism.

Atenei, attraverso i propri Organi di Governo e la definizione di obiettivi, azioni di monitoraggio e verifiche, realizzano la politica di qualità e il continuo miglioramento dell'offerta formativa, delle attività di ricerca e di terza missione. Il sistema di AQ italiano è basato sugli standard europei definiti dall'ENQA (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015*) ed è articolato nei processi di autovalutazione, valutazione e accre-

## RESUMEN

En 2019, la Conferencia Episcopal Italiana y la Conferencia de los Rectores de las Universidades Italianas han autorizado el *Manifiesto* para la Universidad, que constituye una preciosa ocasión para reflexionar sobre el estado del sistema universitario en Italia y sobre las modalidades más oportunas para identificar y afrontar los imponentes desafíos educativos del siglo XXI.

Con la elaboración de nueve objetivos fundamentales, el Manifiesto espera una universidad que no sea un receptáculo pasivo de las dinámicas de la contemporaneidad (globalización, digitalización, secularización), sino que sepa cómo participar de manera proactiva y, cuando sea necesario, reactiva, bajo la guía del principio del humanismo solidario.

### Palabras clave

Instrucción terciaria, profesionalización, globalización, secularización, digitalización, humanismo solidario.

ditamento, definiti da ANVUR nelle linee guida del sistema AVA,<sup>7</sup> da ultimo riformati con DM 6/2019.

In questo quadro, gli Atenei sono tenuti a definire, dichiarare e perseguire adeguate politiche volte a realizzare la propria visione della qualità della formazione e della ricerca. In ciò, CEI e CRUI sono concordi nel ritenere fondamentale il rispetto del principio di autonomia delle Università, nonché del rispetto del principio di sussidiarietà, per consentire la creazione di

un sistema per l'alta formazione in cui le preziose differenze possano convivere armonicamente (cf obiettivo n. 5: *Autonomia e sussidiarietà*).

Da un esame dei documenti sulle politiche di qualità degli Atenei italiani emerge chiaramente, tra le differenze locali che pure permangono, la tensione verso questa armonia. Il riferimento è al comune intento di utilizzare il complesso delle attività di governo e regolative dell'Università per perseguire i seguenti obiettivi:

a) quanto alla *didattica*, il miglioramento della qualità della didattica, la modernizzazione e innovazione nell'attività didattica, la trasformazione dei corsi di studio e di dottorato in ambienti aperti e internazionali di apprendimento, il potenziamento dei servizi a supporto degli studenti per migliorare le condizioni di vita e di studio, il miglioramento dell'attrattività dei corsi di studio e dei corsi di dottorato di ricerca;

b) quanto alla *ricerca*, il perseguimento dell'eccellenza e della multidisciplinarietà, l'incremento della capacità di attrazione di fondi competitivi per la ricerca, l'incremento della capacità di attrazione di ricercatori eccellenti;

c) quanto alla cosiddetta *terza missione*, diffondere la cultura del trasferimento tecnologico, ampliare le iniziative e i rapporti col mondo del lavoro, valorizzare la missione culturale e scientifica di ciascun Ateneo nel suo territorio, promuovere una cultura inclusiva e la parità di genere.

Con particolare riferimento alla didattica, le politiche più adottate concernono: la garanzia di qualificazione

e revisione dell'offerta formativa, il potenziamento dell'uso di tecniche di didattica innovativa, il potenziamento della dimensione internazionale della didattica, il miglioramento degli aspetti logistici e i servizi correlati alla didattica, il rafforzamento delle attività di servizio agli studenti, di supporto allo studio e di inclusione.

Un aspetto cruciale nel perseguimento di questi obiettivi riguarda la formazione dei formatori (docenti ed educatori). Obiettivo primario nelle Facoltà/Università ecclesiastiche, essa necessita di essere adeguatamente implementata in tutto il territorio nazionale, come sottolineato anche da Del Core in questa stessa Rivista.<sup>8</sup>

Il *Manifesto* risulta del tutto coerente con lo sviluppo, sin qui sommariamente tracciato, della «cultura della qualità nella Università»,<sup>9</sup> a partire dal riconoscimento del diritto di ciascuno a una «educazione di qualità» (cf obiettivo n. 1: *Diritto all'educazione e alla cultura*), sulla scorta di quanto pure indicato dall'ONU come obiettivo n. 4 nella *Agenda 2030* per lo Sviluppo Sostenibile.

Ma CEI e CRUI condividono una particolare visione teleologica della qualità, sulla quale è bene soffermarsi. Innanzitutto, va segnalato come il pur apprezzato paradigma formativo *student centered* venga arricchito dalla considerazione primaria dello studente come *persona*, della quale vanno riconosciuti sia i bisogni materiali che spirituali (cf obiettivi n. 1: *Diritto all'educazione e alla cultura*, e n. 2: *L'Università come comunità di studio, di ricerca e di vita*). Dalle parole del *Manifesto* traspare l'adesione ad una

visione profondamente relazionale dell'essere umano, originariamente chiamato al rapporto coi suoi simili, all'interno di *comunità*, di cui pure l'Università può essere espressione come, per l'appunto, comunità di studio, di ricerca e di vita (cf obiettivo n. 2: *L'Università come comunità di studio, di ricerca e di vita*).

Il senso di comunità informa la necessità di promuovere processi formativi aperti, solidali, inclusivi e volti allo sviluppo dei talenti individuali di ciascuno, tenendo conto delle particolari caratteristiche dei diversi studenti, all'insegna di un umanesimo solidale che combatta esclusione e discriminazione (cf obiettivo n. 3: *Un umanesimo solidale*).

La guida fornita dal principio dell'umanesimo solidale consente, così, di arginare i rischi di una considerazione individualistica e riduttivistica dello studente come mero fruitore di servizi (utente/consumatore), la quale, coerente con una visione aziendalistico-commerciale dell'istruzione terziaria, trova una certa diffusione in ragione (anche) della spinta professionalizzante a cui il sistema Università è sempre più sottoposto.

## **2.2. L'Università come job coach: la tendenza professionalizzante**

Anche le università italiane sono state investite dal vento del modello *VET-Vocational Education and Training*. Promosso dall'Unione Europea sin dal 2002, anno in cui è nato un programma europeo per la cooperazione in materia di formazione professionalizzante. Il modello VET è concepito dalle istituzioni europee come un ele-

mento chiave dei sistemi di *lifelong learning*. La formazione VET punta, infatti, a dotare i cittadini di tutte quelle conoscenze, competenze e abilità che sono richieste per particolari occupazioni o più genericamente nel mercato del lavoro. Tale necessità è stata ribadita a livello più generale anche nella Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo del 20 novembre 2012, intitolata *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*.<sup>10</sup>

In questo quadro, la formazione VET risponde ai bisogni dell'economia, ma ambisce anche a promuovere nei formandi uno sviluppo in termini personali e di cittadinanza attiva. A livello sovra-individuale, il sistema europeo di VET intende favorire l'imprenditorialità, la competitività, la ricerca, l'innovazione, rimarcando il suo ruolo centrale nelle politiche sociali in genere, ed occupazionali in particolare. La cooperazione europea in tema di VET si è rafforzata negli anni anche grazie a documenti quali la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato delle Regioni del 9 giugno 2010, intitolata *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*,<sup>11</sup> il Comunicato di Bruges del 2010,<sup>12</sup> nonché le Conclusioni di Riga del 2015.<sup>13</sup> In tali occasioni l'Unione Europea, i Paesi membri, i Paesi dello Spazio Economico Europeo, i *partners* dell'Unione Europea, la Commissione Europea e i fornitori europei di VET si

sono accordati su una serie di *desiderata* per il periodo 2015-2020.

Ogni Paese ha risposto secondo la propria differente sensibilità, determinata non solo dalla struttura dei propri sistemi interni di formazione ed educazione, ma anche dalle dinamiche dell'economia nazionale. Da questo punto di vista, secondo l'ultimo *report* annuale dell'OCSE sull'educazione nei Paesi a economia avanzate, intitolato *Education at a glance 2019*,<sup>14</sup> l'Italia presenta due criticità. Da un lato, un basso numero di laureati rispetto ad altri Paesi, che, sebbene in aumento, si assesta sul 19% della popolazione nella fascia d'età 25-64 anni, contro il 37% della media nella zona OCSE di riferimento. Dall'altro, in confronto agli altri Paesi, ci sono pochi laureati nei corsi di laurea in ambito tecnico-scientifico, come quelli riguardanti le aree delle Scienze, della Tecnologia, dell'Ingegneria e della Matematica, raggruppate sotto l'acronimo STEM. Analoga carenza, sempre secondo il citato rapporto, si ha nell'area economico-aziendale, che non preparerebbe un numero sufficiente di laureati rispetto alle esigenze manifestate nel mercato del lavoro.

Tutto ciò si ripercuote in termini negativi sul tasso di occupazione dei neolaureati, in quanto i profili professionali esistenti risultano poco coerenti ai nuovi bisogni economici emergenti, in un contesto sociale ed economico fortemente mutato dalla globalizzazione, dal progresso tecnologico e dal concomitante invecchiamento della popolazione. Nel *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*,<sup>15</sup> questa situazione viene

descritta sinteticamente nella compresenza di un basso livello di competenze generalizzato (*low skills equilibrium*) e di un forte disallineamento tra le competenze offerte e quelle richieste nel mercato del lavoro (*skills mismatch*).

Nel rapporto sulla strategia per le competenze appena citato, l'OCSE raccomanda caldamente all'Italia l'implementazione della istruzione terziaria professionalizzante. Come riconosciuto, fra i molti, anche dalla Fondazione CRUI,<sup>16</sup> nel Rapporto del 2017 del suo Osservatorio per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese,<sup>17</sup> essa rappresenta un'opportunità concreta su cui l'Università può investire per sviluppare nel capitale umano le competenze oggi rilevanti e favorire nuova occupazione a livello nazionale.

Tuttavia, la penetrazione di questa cultura spiccatamente professionalizzante ha incontrato notevoli resistenze nell'accademia italiana. Gli strumenti ora disponibili, ossia gli apprendistati di alta formazione e ricerca, i dottorati industriali e i percorsi professionalizzanti, risultano ancora poco praticati all'interno del sistema universitario nazionale. Ad esempio, sebbene il vigente quadro normativo riguardante il terzo degli strumenti appena menzionati, ossia i percorsi professionalizzanti, consenta sufficienti margini di manovra per riorientare la progettazione degli attuali corsi di laurea triennali, le esperienze in questo campo risultano ancora episodiche.

Nel citato Rapporto *OU-I 2017*, si individuano le ragioni di questa scar-

sa diffusione nelle difficoltà di carattere burocratico-amministrativo, nella permanenza di una certa disinformazione circa gli aspetti normativi e i vantaggi di tali possibilità, nella mancanza di una rete istituzionale di supporto alla loro attivazione, gestione e implementazione.

Per rilanciare l'iniziativa, considerata meritoria ma in stato di evidente sofferenza, il MIUR ha deciso di innovare il quadro in materia di istruzione terziaria professionalizzante. Infatti, dopo gli iniziali DM 270/2004 e DM del 16 marzo 2007, sono stati emanati i DM 987/2016, 60/2017 e, da ultimo, 935/2017. Un ruolo importante nella elaborazione degli ultimi testi normativi è stato quello della Cabina di regia per il coordinamento del sistema di istruzione tecnica superiore e delle lauree professionalizzanti, istituita dallo stesso MIUR con DM 115/2017, della quale hanno fatto parte la CRUI stessa, il CUN, il CNSU, dirigenti del MIUR e vari organismi in rappresentanza del mondo del lavoro.

Così, modificando il DM 987/2016, il DM 935/2017 ha reso possibile la partenza della sperimentazione dei corsi professionalizzanti dall'anno accademico 2018/2019, prevedendo che i corsi di laurea sperimentali possano riguardare le professioni comunque disciplinate a livello nazionale, a partire da quelle ordinarie. Il decreto ha, inoltre, stabilito che il progetto formativo dei corsi professionalizzanti si sviluppi mediante convenzioni stipulate con gli Ordini e i Collegi professionali, e non più, come originariamente prevedeva il DM 987/2016, con imprese quali-

ficcate o loro associazioni. Tuttavia, nell'ambito di queste convenzioni, le Università possono realizzare partenariati con imprese.

Come auspica la CRUI, sempre nel Rapporto *OU-I 2017*, sarebbe più che mai utile monitorare l'evoluzione dell'applicazione di tale normativa a livello regionale e nazionale, per calibrare efficaci azioni di intervento in futuro. Queste ultime non potranno che partire da un'attenta analisi della domanda di formazione, in costante dialogo con gli *stakeholders*, al fine di identificare i profili professionali richiesti. Tuttavia, in questa interlocuzione, l'Università dovrà svolgere un ruolo attivo e propositivo al fine di migliorare quanto viene proposto da parte dei rappresentanti del mondo del lavoro, con l'obiettivo di formulare dei percorsi formativi innovativi e rivolti al futuro, ma senza appiattirsi su una visione meramente utilitaristica della formazione.

### 3. Criticità e possibili rimedi

Il rischio di ridurre l'istruzione terziaria a una 'semplice' risposta ai bisogni del mercato, difatti, esiste e va compensato. Di fronte alla avanzata della cultura professionalizzante, in molti trovano saggio prestare orecchio all'antico adagio secondo cui non è tutto oro quello che luccica. Questo atteggiamento critico si riscontra anche in contesti esteri e/o internazionali che pure si dimostrano solitamente più aperti alla sperimentazione in campo educativo e maggiormente propensi all'addestramento pratico. Ad esempio, ad avviso dei *convenors* del workshop *Rethinking the Theore-*

*tical Foundations of Academic Legal Education* dell'ultimo congresso mondiale della Società Internazionale di Filosofia del Diritto, l'*IVR World Congress* tenutosi a Lucerna nel luglio 2019,<sup>18</sup> l'enfaticizzazione dell'importanza dell'addestramento professionale nell'ambito della formazione universitaria non può non avere inevitabili ricadute in termini di standardizzazione dei curricula e dei profili dei laureati. Sebbene l'attenzione specifica di quel consesso internazionale sia stata rivolta al mondo delle professioni legali, nulla vieta di estendere le preoccupazioni lì emerse alle professioni in genere, che sono tutte sottoposte, nel mercato del lavoro globale, alle medesime istanze di specializzazione e miglioramento continuo della *performance*.

Da quanto emerso in quella sede, un focus eccessivo sulle capacità professionali e sul correlativo sapere tecnico, rigidamente ed esclusivamente impartito secondo il settore di competenza professionale specifica, potrebbe rischiare, difatti, di inibire la crescita degli studenti come individui responsabili, capaci di prendere decisioni (professionali e non) nella consapevolezza dei loro immancabili risvolti etici, nonché di sviluppare forme di pensiero creativo. Invece, nelle sempre mutevoli dinamiche della società contemporanea, cittadini, professionisti e lavoratori in genere hanno bisogno di sviluppare soprattutto capacità creative di adattamento.

Questo invito alla riflessione critica è prezioso. Occorre sicuramente sviluppare una attenta consapevolezza sulle ricadute che l'adesione cieca

alla tendenza professionalizzante può comportare in termini di mutamento di fondamenti, scopi, obiettivi e strumenti della istruzione terziaria. Anche da questo punto di vista, il *Manifesto* offre utili suggerimenti.

Innanzitutto, esso riconosce l'importanza di una educazione che risponda «alla vocazione e alle attitudini proprie di ciascuno», riportando, dunque, l'attenzione alla dimensione individuale della propensione al lavoro, più che alle esigenze di mercato (cf obiettivo n. 1: Diritto all'educazione e alla cultura). Si è già sottolineato come il *Manifesto* concepisca l'individuo come *persona*, originariamente chiamata alla relazione. Ecco perché non deve stupire come, accanto a questo prioritario richiamo alla vocazione e alle propensioni di ciascuno, compaia subito una apertura alla dimensione comunitaria. La raccomandazione, infatti, è che l'educazione (professionalizzante e non) si dimostri, anche, «conforme alla cultura e alle tradizioni di ciascun Paese e aperta ad una fraterna convivenza con gli altri popoli» (cf sempre obiettivo n. 1: *Diritto all'educazione e alla cultura*).

«Solidarietà, crescita, comunione» sono fini in grado di estendere «il perimetro delle aule ad ogni angolo del vissuto sociale», all'insegna di quell'umanesimo solidale che non può non passare attraverso la «formazione di una coscienza storica, basata sulla consapevolezza della inscindibile unità tra le generazioni passate, presenti e future, legate fra loro da un rapporto di solidarietà universale» (cf obiettivo n. 3: Un umanesimo solidale). Il *Manifesto* riconosce l'importanza che,

rispetto a questi *desiderata*, è rivestita dall'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che è destinato a calarsi anche, anzi, forse, prioritariamente, nei contesti di lavoro.

Così, si manifesta immediatamente l'esigenza che il cosiddetto *lifelong learning*, senz'altro teso a garantire una spendibilità continua dell'individuo nel mondo del lavoro, al pari della istruzione professionalizzante che precede l'ingresso nel mondo del lavoro, non possa considerarsi avulso dalle istanze etico-sociali.

Il tema si ricollega a ciò che si comincia a definire *lifedeep learning*, ossia la dimensione profonda di un apprendimento che partecipa di credenze, ideologie e valori culturali propri della comunità e della società di appartenenza. Si tratta di un profilo che riflette i valori morali, etici, religiosi e sociali che definiscono il modo di agire della persona, nonché il modo in cui la persona percepisce se stessa, gli altri, e il suo impegno nel mondo.<sup>19</sup>

È chiaro quanto questa dimensione del *learning*, profondamente intima eppure costitutivamente relazionale, si riveli idonea a spostare il focus del *fine* dell'apprendimento e della istruzione professionalizzante dalla mera adeguatezza alle esigenze del mercato del lavoro alla disponibilità ad un impegno apprezzabile dalla comunità. Si tratta di un impegno idoneo a pensarsi come contributo individuale ad uno sforzo collettivo, per uno sviluppo socio-economico che possa dirsi pieno e sostenibile, del tutto coerente con l'orizzonte di quella «solidarietà universale» e di quella «cittadinanza globale» richiamate dal

Manifesto (cf rispettivamente, obiettivi n. 3: *Un umanesimo solidale* e n. 7: *Una rete globale*), ed espressamente invocato nell'obiettivo n. 8, dedicato, per l'appunto, ad Uno sviluppo integrale e sostenibile.<sup>20</sup>

In ciò il *Manifesto* si dimostra attento alla promozione di quella cultura della sostenibilità che sempre più si sta affermando a livello globale, come testimoniano importanti documenti quali l'enciclica *Laudato si'* del 18 giugno 2015 di papa Francesco,<sup>21</sup> seguita dopo qualche mese dall'*Agenda 2030* con i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, elaborata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite.<sup>22</sup> Pur con le loro differenze,<sup>23</sup> in essi si esprime un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale. Superata l'idea che la sostenibilità sia una questione meramente ambientale, si va dunque affermando una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo, che trova nella *educazione alla sostenibilità*,<sup>24</sup> anche nel campo dell'orientamento e della formazione professionali,<sup>25</sup> uno dei suoi principali strumenti di implementazione.

Da quanto sin qui descritto emerge la propensione del *Manifesto* verso una Università finalizzata al potenziamento delle capacità della persona in relazione al contesto e alle interazioni sociali, sulla base delle tre dimensioni dell'apprendimento del *lifelong, lifewide, lifedeeep learning*. Nella visione del *Manifesto*, difatti, la prospettiva del *lifelong learning* si integra senz'altro con il *lifedeeep learning*, come testé sottolineato, senza dimenticare,

peraltro, il *lifewide learning*.

Quest'ultima è una espressione che rimanda a come l'apprendimento possa avvenire in occasione di pressoché tutte le azioni della vita, in luoghi istituzionali e non, secondo modalità formali e informali.<sup>26</sup> Anche sotto questo profilo il *Manifesto* dimostra la sua lungimiranza, dato che riconosce espressamente le opportunità scaturenti dalle esperienze e dalle competenze acquisite in ambito non formale o informale, con una particolare attenzione alle competenze trasversali (*soft skills*), così importanti non solo nei contesti lavorativi, ma anche nell'ambito dello sviluppo di una cittadinanza attiva nel mondo globalizzato.

A ciò, si aggiunge la raccomandazione a istituti di formazione e istruzione affinché incentivino tali attività e competenze, appoggiando, ad esempio, il *service learning*, il volontariato e la pratica sportiva (cf obiettivo n. 6: *Integrazione tra competenze formali e informali*), nonché favorendo modalità di riconoscimento delle qualifiche e delle capacità acquisite, al fine di raggiungere un quadro di qualificazione il più possibile condiviso ed esteso a livello globale (cf obiettivo n. 7: *Una rete globale*).

#### **4. Il Manifesto tra digitalizzazione, globalizzazione e secolarizzazione**

##### **4.1. L'Università ai tempi della rivoluzione digitale globale**

La visione sull'Università che emerge dal *Manifesto* dimostra una profonda consapevolezza dei tre maggiori fat-

tori di cambiamento dell'epoca contemporanea: digitalizzazione, globalizzazione e secolarizzazione

Quanto alla *digitalizzazione*, vale la pena ricordare come, nell'*Onlife Manifesto*, acutamente Floridi sottolinea come lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (d'ora in poi, ICTs) abbiano un impatto non tanto e semplicemente sullo stile di vita in ogni area geografica del pianeta, ma, più radicalmente, sulla nostra stessa condizione umana.<sup>27</sup> Non esiste porzione della realtà contemporanea in cui la tecnologia non dimostri il suo enorme e profondo potere trasformante sull'individuo e sulla società,<sup>28</sup> provocando la necessità di riflettere sui risvolti etici, giuridici e politici di questo cambiamento epocale, che molti non esitano a definire, nei vari campi del sapere, "rivoluzione digitale".<sup>29</sup>

D'altra parte, la pervasività delle nuove tecnologie, che, soprattutto attraverso la telematica, abbattano i limiti spaziotemporali e permettano forme di comunicazione immediata e spesso in tempo reale, è ciò da cui trae alimento la stessa *globalizzazione*, che per certi versi può considerarsi 'gemella siamese' della digitalizzazione. È noto come la globalizzazione comporti, dal punto di vista economico, una sempre più rilevante interconnessione dei mercati e una crescente mutua interdipendenza tra varie aree geografiche del globo,<sup>30</sup> all'insegna di una tensione unificante che porta alla diffusione di modelli di consumo e produzione sempre più uniformi e convergenti.

Ma la globalizzazione non è solo globalizzazione dell'economia, bensì (an-

che) diffusione di ciò che è stata chiamata la "pastorale moderna",<sup>31</sup> ossia una sorta di evangelizzazione planetaria al credo della modernità, al suo stile, ai suoi riti e alle sue istituzioni.

Tutto ciò non può non impattare fortemente sul mondo dell'istruzione, della formazione, dell'educazione, che diviene, anche a livello universitario, specchio di una economia, di una società, di una cultura, ovunque in radicale trasformazione. In relazione a questo scenario, la posizione congiunta di CEI e CRUI è chiara: l'Università non deve farsi passivo ricettacolo delle dinamiche della contemporaneità, ma prendervi parte in maniera propositiva e, dove serve, reattiva.

Dalla lettura del *Manifesto* sin qui argomentata, appare evidente la resistenza all'annullamento delle specificità di ciascun patrimonio culturale, collettivo o individuale che sia, nel *mare magnum* dell'uniformità del mondo globale digitalizzato. L'Università si rende sapiente *medium* culturale tra la forza centrifuga e uniformante della globalizzazione e quella centripeta e differenziante della dimensione locale. Lo studente pensato dal *Manifesto* è sì «cittadino globale», predisposto agli scambi culturali e alla mobilità (cf obiettivo n. 7: *Una rete globale*), ma la sua apertura alla «fraterna convivenza tra i popoli» e alla «solidarietà universale» non può che fondarsi anche sulla coscienza storica e la consapevolezza del valore della propria cultura e del proprio Paese di origine (cf obiettivo n. 1: *Diritto alla educazione e alla cultura* e n. 3: *Un umanesimo solidale*).

In questo articolato quadro, la tecno-

logia è percepita come una grande opportunità, da coltivare, però, con opportuno discernimento, come traspare dall'ultimo obiettivo del *Manifesto*, il n. 9, dedicato proprio alla *Cultura digitale*: «Affinché la dimensione digitale possa essere un effettivo motore di crescita e di sviluppo delle persone e delle nazioni, è necessario impegnarsi in un dialogo intergenerazionale che generi una cultura, un'etica ed una organizzazione del sapere e del pensiero capace di affrontare la rivoluzione digitale mettendo al primo posto il bene delle persone e il bene comune nel suo complesso».

Un interessante tentativo di ripensare l'istruzione ai tempi della rivoluzione digitale, alla luce di intendimenti affini, può essere rintracciato nel documento *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*,<sup>32</sup> elaborato dal *World Economic Forum (WEF)* nel 2015. In esso si raccomanda di rendere la tecnologia un alleato nello sviluppo delle seguenti conoscenze, abilità e competenze, che anche l'avvento delle ICTs ha contribuito a palesare come ormai indispensabili:

a) *Foundational Literacies*, ossia la cultura/alfabetizzazione di base, che riguarda le abilità primarie con cui gli studenti affrontano i compiti quotidiani, applicando conoscenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, economico-finanziarie, culturali e civiche;<sup>33</sup>

b) *Competencies*, ossia le competenze che riguardano modalità e strumenti con cui gli studenti affrontano sfide complesse, come il pensiero critico, la capacità di risolvere pro-

blemi complessi, la creatività, la cooperazione e la comunicazione;

c) *Character Qualities*, ossia le qualità personali, che riguardano modalità e strumenti con cui gli studenti affrontano l'ambiente sempre mutevole in cui sono inseriti, quali la curiosità, lo spirito di iniziativa, la resilienza, l'adattabilità, la leadership, la consapevolezza culturale e sociale.

Questo modello di formazione tri-livello è la base sui cui il WEF raccomanda di innestare il SEL - *Social and Emotional Learning*, come chiarito nel rapporto del 2016 *New Vision for Education. Fostering Social and Emotional Learning through Technology*.<sup>34</sup>

In aggiunta al possesso delle conoscenze e competenze ritenute ormai imprescindibili, la competenza sociale ed emotiva è qui intesa come la chiave per garantire agli studenti il successo personale e professionale nel mondo dell'economia digitale in rapida evoluzione.

Si tratta di una proposta interessante di riorganizzazione della tassonomia dei saperi del XXI secolo, che, volendo coniugare i bisogni del mercato del lavoro con la salvaguardia del pensiero creativo e della sensibilità etica alle istanze sociali, non manca di sottolineare la necessità di considerare la creatività e la cosiddetta *ethical capability* come abilità fondamentali per i cittadini dell'era globale digitalizzata.

#### 4.2. L'Università ai tempi del pensiero secolarizzato

Tale, pur encomiabile, slancio etico è, tuttavia, destinato a non trovare un idoneo orizzonte di senso, se resta

calato, come è, nell'ambito di un pensiero totalmente secolarizzato, ossia privo di qualunque riferimento al *trascendente*.<sup>35</sup> A quanto sembra, l'orizzonte culturale del WEF è non solo secolarizzato, ma anche sprovvisto di adeguata consapevolezza circa questa sua specifica condizione: essa è data talmente per assodata da non essere considerata meritevole di problematizzazione.<sup>36</sup>

È qui che il *Manifesto* dimostra il suo tratto maggiormente distintivo. CEI e CRUI hanno ben presente l'impatto dell'incedere della secolarizzazione, quale processo culturale comportante la progressiva laicizzazione del pensiero, con la graduale espulsione di ogni riferimento al trascendente da ogni ambito della vita individuale ed associata.<sup>37</sup>

Particolarmente significativo è, a questo proposito, l'obiettivo n. 4, dedicato a *Una cultura del dialogo e della libertà*, in cui si legge che: «L'Università, fondata sulla libertà di educazione e ricerca scientifica, è un ambiente particolarmente favorevole per promuovere una cultura del dialogo, i cui requisiti sono il rispetto e l'uguaglianza. A partire dai loro valori positivi di amore, speranza e salvezza, le religioni rivestono un ruolo rilevante per il conseguimento degli obiettivi di cooperazione e di pace. Per questo occorre riconoscere il loro contributo alla sfera pubblica, nel quadro di rispetto e collaborazione propri del principio di laicità. Nell'Università sia dunque garantito a tutti l'esercizio delle libertà costituzionali, comprese quelle relative al credo religioso, e si vigili affinché sia evi-

tata qualunque discriminazione».

Ecco stagliarsi l'adesione ad una visione laica dell'Università, secondo una concezione di 'laicità' che non si riduce a mero esercizio di una razionalità suppostamente neutra e priva di riferimenti all'assoluto. Essa convive felicemente con la religione, nell'ambito di una sintesi sapienziale tra fede e ragione, che la allontana sia dal cieco dogmatismo, che dagli eccessi del laicismo, da intendersi come rifiuto di qualunque dimensione metafisica, sfociante nel fondamentalismo ideologico anti-religioso.<sup>38</sup>

Lo studente viene riconosciuto anche nei suoi bisogni spirituali, considerati rilevanti nell'orizzonte della sua «vocazione» e del suo «fine ultimo» come persona (cf obiettivi n. 1: *Diritto all'educazione e alla cultura* e n. 2: *Un umanesimo solidale*).

Seppure il riconoscimento del valore della tradizione cattolica in Italia traspaia dal riferimento all'importanza di una educazione che sia conforme alla cultura e alla tradizione di ogni Paese (cf obiettivo n. 1: *Diritto all'educazione e alla cultura*), il *Manifesto* non si spinge ad avvalorare una particolare prospettiva confessionale a scapito di altre, ma si mantiene aperto ad una fraterna convivenza tra tradizioni religiose differenti, purché ispirate ai medesimi valori di amore, speranza e salvezza, in vista del perseguimento di obiettivi di cooperazione e di pace su scala locale e globale.

Tale complessiva tensione al trascendente è preziosa, perché capace di fornire un solido orientamento valoriale nell'ambito delle sfide culturali della nostra era, traghettando le idee di

istruzione (trasferimento di conoscenze) e di *formazione* (impressione di una attitudine), verso la più compiuta prospettiva di una *educazione* che sappia trarre dall'umano, in maniera profondamente partecipata, ciò che più è in grado di inverare, sviluppare e custodire la sua stessa umanità.

## NOTE

<sup>1</sup> Letizia Mingardo è Professore a contratto di *Relevant Legislation and Animal Protection* presso il Dipartimento di Biomedicina Comparata e Alimentazione dell'Università di Padova. È Dottore di ricerca in Giurisprudenza e Avvocato del Foro di Padova. Dal 2018 collabora alla ricerca nell'ambito del Progetto Strategico dell'Ateneo di Trento *Nuove Strategie per la Formazione*, per il quale è stata assegnata di ricerca.

<sup>2</sup> CEI - CRUI, *Manifesto per l'Università*, in <https://www.cruai.it/archivio-notizie/cei-e-cruai-insieme-per-l-1%E2%80%99universit-%C3%A0.html> 1 (01-08-2019).

<sup>3</sup> Sulla scarsità endemica di risorse per l'istruzione in Italia, cf BIANCHI Patrizio - MORELLI Giovanna - RAMACIOTTI Laura, *Capitale umano e sviluppo. La rincorsa dell'economia italiana e il corto circuito dell'istruzione*, in *Economia dei Servizi* 7(2012)1, 61-89. Sulle difficoltà specifiche delle università non statali, cf MASETTI Fiorenzo - MINELLI Eliana, *Le risorse finanziarie*, in FONDAZIONE CRUI, *Il sistema delle università non statali in Italia. Un primo quadro descrittivo*, in [https://www.cruai.it/images/allegati/pubblicazioni/2014/pubblicazione\\_CRUI\\_universita\\_non\\_statali2014.pdf](https://www.cruai.it/images/allegati/pubblicazioni/2014/pubblicazione_CRUI_universita_non_statali2014.pdf) 107-112 (01-08-2019).

<sup>4</sup> Va ricordato come la CRUI sia l'associazione delle Università italiane statali e non statali riconosciute, nonché gli Istituti di istruzione universitaria statali e non statali riconosciuti (ex art. 1 dello Statuto). Nata nel 1963 come associazione privata dei Rettori, ha acquisito nel tempo un riconosciuto ruolo istituzionale e di rappresentanza e una concreta capacità di influire sullo sviluppo del sistema universitario attraverso un'intensa attività di studio e di sperimentazione (ex art. 2 dello Statuto). La CRUI si propone come: strumento di indirizzo

e di coordinamento delle autonomie universitarie; luogo privilegiato di sperimentazione di modelli e di metodi da trasferire al sistema universitario; laboratorio di condivisione e diffusione di *best practice*; moderno centro di servizi a disposizione delle università.

La CEI, come noto, è l'assemblea permanente dei vescovi italiani, i quali, per promuovere la vita della Chiesa, sostenere la sua missione evangelizzatrice e sviluppare il suo servizio per il bene del Paese esercitano congiuntamente funzioni pastorali e, a norma del diritto, assumono deliberazioni legislative (ex art. 1 dello Statuto). È un organismo che, agendo per il tramite della sua Assemblea Generale, assume particolare rilievo nei rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa Cattolica. Infatti, come previsto dall'art. 5 del suo Statuto, la CEI sviluppa gli opportuni rapporti con le realtà culturali, sociali e politiche presenti in Italia, ricercando una costruttiva collaborazione con esse per la promozione dell'uomo e il bene del Paese. In vista delle stesse finalità orienta e coordina, all'occorrenza, i rapporti dei Vescovi diocesani e delle Conferenze Episcopali Regionali con le medesime realtà esistenti ai livelli locali. Nel rispetto delle debite competenze e per il tramite della Presidenza, la Conferenza tratta con le Autorità civili le questioni di carattere nazionale che interessano le relazioni tra la Chiesa e lo Stato in Italia, anche in vista della stipulazione di intese che si rendessero opportune su determinate materie.

<sup>5</sup> In <https://www.unitn.it/ateneo/58313/documentazione> (05-09-2019).

<sup>6</sup> Per un approfondimento teorico, cf QUARTIERI Giuseppe - QUARTIERI Laura, *La teoria della qualità nelle università*, in *De Qualitate* 12(2009)4, 80-95.

<sup>7</sup> Cf BARBATI Carla, *L'assicurazione della qualità nel sistema universitario, al tempo di ANVUR (comm. a Decreto ministeriale 30 gennaio 2013, n. 47)*, in *Giornale di diritto amministrativo* 19(2013)7, 701-710.

<sup>8</sup> Cf DEL CORE Pina, *La cultura della qualità. Risorsa strategica per la formazione di elevate professionalità nel campo dell'educazione. Come valutare i percorsi formativi dei corsi di studio nelle università?*, in *Rivista di scienze dell'educazione* 52(2014)1, 104-115. Più in generale, vale la pena sottolineare come le re-

altà ecclesiastiche di alta formazione costituiscono una preziosa risorsa in termini di qualità. Come riconosciuto nello stesso *Manifesto*, se coinvolte nel dialogo fra tutti gli attori rilevanti, esse possono contribuire fattivamente al rilancio del sistema universitario italiano nel contesto nazionale, europeo e internazionale (cf obiettivo n. 5: Autonomia e sussidiarietà).

<sup>9</sup> Cf TOSI Piero, *La cultura della qualità nell'Università: un valore*, in *Rivista economica del Mezzogiorno*, 26(2012)1/2, 99-103.

<sup>10</sup> Cf COMMISSIONE EUROPEA, *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=IT> (04-10-2019).

<sup>11</sup> Cf COMMISSIONE EUROPEA, *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*, in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN> (04-10-2019).

<sup>12</sup> Cf MINISTRI EUROPEI PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE, LE PARTI SOCIALI EUROPEE E LA COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicato di Bruges sulla cooperazione europea nell'istruzione e formazione professionale 2011-2020*, in [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2011/May/UE\\_Bruges\\_IT.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2011/May/UE_Bruges_IT.pdf) (04-10-2019).

<sup>13</sup> Cf COMMISSIONE EUROPEA, *Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020). Nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione*, sub all. 2, *Priorità specifiche dell'istruzione e formazione professionale e dell'apprendimento degli adulti fino al 2020*, in <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2015/IT/1-2015-408-IT-F1-1.PDF> (04-10-2019).

<sup>14</sup> Cf OECD, *Education at a Glance 2019*, in <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (06-11-2019).

<sup>15</sup> Cf OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*, in <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf> (04-10-2019).

<sup>16</sup> La Fondazione, che affianca la Conferenza

dei Rettori dal 2001, è incaricata di sviluppare azioni di interfaccia fra sistema universitario e società nell'ottica dello sviluppo culturale ed economico del Paese.

<sup>17</sup> Cf FONDAZIONE CRUI, *OU-I 2017. Report Osservatorio Università-Imprese*, in <http://www.universitaimprese.it/osservatorio/wp-content/uploads/2018/06/report-2017-digitale.pdf> (04-10-2019).

<sup>18</sup> In <https://www.ivr2019.org/> (06-11-2019).

<sup>19</sup> Cf BÉLANGER Paul, *Self-construction and social transformation: lifelong, lifewide and life-deep learning*, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244440> (04-10-2019).

<sup>20</sup> «Occorre adoperarsi al fine di promuovere i valori sociali e ambientali della custodia della casa comune e dell'unità di tutta la famiglia umana, migliorando le collaborazioni interdisciplinari e aumentando il peso delle dimensioni sociali e culturali nei programmi di sviluppo sostenibile dell'istruzione e in tutte le iniziative formative» (cf obiettivo n. 8: Uno sviluppo integrale e sostenibile).

<sup>21</sup> Cf *Lettera Enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla Cura della Casa Comune*, 18 giugno 2015, in [http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html) (08-11-2019).

<sup>22</sup> Cf ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015, in [www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf) (08-11-2019).

<sup>23</sup> Cf GIRAUD Gaël - ORLIANGE Philippe, *Laudato si' et les objectifs de développement durable: une convergence?*, in *Études*, 4234 (2017) 19-30.

<sup>24</sup> Cf il recente Dossier *Educazione alla sostenibilità ambientale*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 57(2019)2.

<sup>25</sup> «L'orientamento e il *career counseling* in queste epoche di cambiamento e transizione non si possono più fermare alle teorie del *matching*, ai primordiali modelli che si basavano su operazioni di confronto e classificazione delle persone, di appaiamento fra le loro caratteristiche e quelle dei contesti lavorativi, che oramai risultano superficiali, se non addirittura banali e nocivi; l'orientamento deve riu-

scire ad andare oltre, a lasciarsi alle spalle il passato, mettendo a fuoco nuove traiettorie per gestire le sfide che abbiamo di fronte; deve lavorare per favorire la crescita degli individui e lo sviluppo sociale 'transitando' da una visione prevalentemente individualistica della crescita e della realizzazione delle persone, ad una concezione più marcatamente contestualista interessata ad una rappresentazione del futuro, implicante anche un'accentuata attenzione al 'sociale' e al bene comune, allo sviluppo e alla sostenibilità» [NOTA Laura - Di MAGGIO Ilaria - SANTILLI Sara, *La costruzione di un futuro inclusivo e sostenibile*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 57(2019)2, 223].

<sup>26</sup> Cf. BÉLANGER Paul, *Self-construction and social transformation: lifelong, lifewide and life-deep learning*, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244440> (04-10-2019).

<sup>27</sup> Cf. FLORIDI Luciano, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London, Springer Open 2015. In particolare egli evidenzia come, lungi dal fornire meri strumenti tecnologici a servizio dell'uomo, l'ICT si presenti ormai come una forza 'ambientale' in grado di incidere in maniera crescente su una pluralità di dimensioni del nostro essere (e pensarci come) uomini: a partire dalla nostra concezione del sé, contribuendo a influenzare (e mutare) le risposte alla domanda relativa a "chi siamo"; per passare attraverso le nostre mutue interazioni, contribuendo a influenzare (e mutare) i nostri modi e sistemi di socializzazione; per continuare attraverso la nostra concezione della realtà, contribuendo a influenzare (e mutare) lo speculare concetto di meta-fisica; fino ad arrivare al nostro intervento sulla realtà, contribuendo a influenzare (e mutare) struttura e portata delle nostre azioni (*ivi*, 2).

<sup>28</sup> Cf. ID., *The Fourth Revolution. How the Info-sphere is Reshaping Human Reality*, Oxford, Oxford University Press 2014.

<sup>29</sup> Cf. HRYNYSHYN Derek, *The Limits of the Digital Revolution: how Mass Media Culture Endures in a Social Media World*, Santa Barbara, California, Praeger 2017; CHARLESWORTH Alan, *The Digital Revolution*, London, Dorling Kindersley Limited 2009; ZYSMAN John - NEWMAN Abraham, *How Revolutionary Was the Digital Revolution? National Responses, Market Transitions, and Global Technology*, Stanford,

California, Stanford University Press 2006.

<sup>30</sup> GIDDENS Anthony, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity 1991.

<sup>31</sup> Cf. BERMAN Marshall, *All which is solid melts into air. The experience of modernity*, New York, Penguin Books 1982.

<sup>32</sup> Cf. WEF, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, in [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (04-10-2019).

<sup>33</sup> Nell'ambito della istruzione terziaria, tale livello può ben riguardare le conoscenze ritenute indispensabili nell'ambito di ciascuna disciplina, eventualmente ritagliate anche sulla base delle indicazioni derivanti dall'attenzione alla acquisizione di specifiche professionalità.

<sup>34</sup> WEF, *New Vision for Education. Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, in [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf) (04-10-2019).

<sup>35</sup> Sia consentito, in questa sede, evitare di addentrarsi nello sterminato dibattito filosofico e teologico sul concetto di 'trascendente' e ritenere sufficiente, ai fini del presente contributo, la definizione d'uso che lo connota come tutto ciò che esula dal mero orizzonte dei fenomeni, ponendosi al di là del mondo fisico (*meta ta physika*), cf. CAVALLA Francesco, *La verità dimenticata. Attualità dei presocratici dopo la secolarizzazione*, Padova, Cedam 1996.

<sup>36</sup> La medesima notazione può riferirsi ad un altro recente documento, particolarmente rilevante in tema di istruzione terziaria, ossia i *Dieci Principi Europei per lo Sviluppo dell'Apprendimento e dell'Insegnamento*, elaborati dalla EUA - European University Association, nell'ambito del progetto EFFECT - European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching. Si tratta di principi rispetto ai quali i *desiderata* del Manifesto risultano felicemente coerenti, cosa che testimonia tutta la sensibilità e l'apertura di CEI e CRUI a temi e problemi del dibattito sovranazionale. Nondimeno, il *Manifesto* risulta differenziarsi dalla visione dell'autorevole consesso europeo laddove la arricchisce di una consapevolezza circa l'impatto della secolarizzazione, e di una riflessione sul principio di laicità, li assenti. Cf. EUA, *Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching*, in

<https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf> (09-11-2019).

<sup>37</sup> Per (e su) questa definizione, cf CAVALLA Francesco, *All'origine del diritto al tramonto della legge*, Napoli, Jovene 2011; PALAZZANI Laura (a cura di), *Filosofia del diritto e secolarizzazione. Profili giuridici ed etici*, Roma, Edizioni Studium 2011.

<sup>38</sup> È doveroso qui ricordare, seppur fuggacemente, il poderoso pensiero del cardinale Ratzinger, poi papa Benedetto XVI, sulla laicità: cf RATZINGER Joseph, *Fede Verità Tolleranza. Il cristianesimo e le religioni nel mondo*, Siena, Cantagalli 2003; Id., *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Siena, Cantagalli 2005; Id., *Introduzione al Cristianesimo*, Brescia, Queriniana 2003; Id., *Europa: i suoi fondamenti spirituali ieri, oggi e domani*, in PERA Marcello - RATZINGER Joseph, *Senza radici. Europa, relativismo, cristianesimo, Islam*, Milano, Mondadori 2004, 47-72.

Per una interessante distinzione tra laicità (assistita dall'impiego della *recta ratio* intesa come ragione dialettica) e laicismo (degenerazione fondamentalista della prima), non così dissimile da quella ratzingeriana, ma elaborata in seno al dibattito bioetico e biogiuridico contemporaneo, nell'alveo di una visione a-confessionale della vita, cf. ZANUSO Francesca, *Laicità e laicismo nell'argomentazione biogiuridica*, in CAVALLA Francesco (a cura di), *Retorica Processo Verità. Principi di filosofia forense*, Milano, FrancoAngeli 2007, 227-254; ZANUSO Francesca, *Socrate vs. Prometeo: per un concetto laico della dignità del vivere e del morire*, in CETTO Gian Luigi (a cura di), *La dignità oltre la cura. Dalla palliazione dei sintomi alla dignità della persona*, Milano, FrancoAngeli 2009, 165-178.