



**Center for
European
Studies**

www.centereuropeanstudies.it

CES WORKING PAPERS 2023/03



ISSN (online): 2384-969X

ISSN (print): 2385-0310

ISBN 979-12-80042-22-4

<https://www.centereuropeanstudies.it/cse/working-paper>



**Dipartimento di Studi Politici e Sociali
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO**

CES WORKING PAPERS 2023/03

Direttore

Massimo Pendenza

Comitato Scientifico

Manuel Anselmi (Università di Bergamo); Cristiano Bee (Oxford Brookes University); Valeria Bello (University Ramón Llull – Barcelona); Paul Blokker (Università di Bologna); Paolo Caraffini (Università di Torino); Vincenzo Cicchelli (Université Paris Cité); Luca Corchia (Università di Pisa); Vittorio Cotesta (Università di RomaTre); Giuseppe Foscari (Università di Salerno); Domenico Fruncillo (Università di Salerno); Giuliana Laschi (Università di Bologna, Campus di Forlì); Laura Leonardi (Università di Firenze); Maria Cristina Marchetti (Sapienza, Università di Roma); Umberto Morelli (Università di Torino)†; Ettore Recchi (Sciences Po, Paris); Ambrogio Santambrogio (Università di Perugia); Mauro Santaniello (Università di Salerno); Pasquale Serra (Università di Salerno); Carlo Spagnolo (Università di Bari); Mario Telò (Université Libre de Bruxelles; LUISS di Roma)†; Rossella Trapanese (Università di Salerno); Federico Trocini (Università di Bergamo; Fondazione Einaudi, Torino); Dario Verderame (Università di Salerno).

Comitato di redazione

Beatrice Benocci, Salvatore Esposito.

*I Working Papers sono una Collana edita dall'Università degli Studi di Salerno
Tutti i testi pubblicati sono preventivamente sottoposti a due referees anonimi.*

Center for European Studies (CES)

Direttore: Massimo Pendenza
Dipartimento di Studi Politici e Sociali
Università degli Studi di Salerno
Indirizzo: Via Giovanni Paolo II, 132
84084 Fisciano (Salerno), Italy
Tel: +39 (0)89 962282 Fax: +39 (0)89 963013
Email: direttore@centrostudieuropei.it

www.centereuropeanstudies.it

Il sistema formativo europeo tra competizione e modello hayekiano di conoscenza

Vanessa Lamattina

Abstract

At the European Council in Lisbon in 2000, a strategic plan for the establishment of a 'new societal model' was developed for the first time. A plan that, renewed over time until the EU 2020 Strategy, describes the constituent elements of Knowledge Society, in which knowledge becomes an essential strategic resource for success and competitiveness. However, it should be noted that knowledge, as understood by Europe since the nineties, is configured above all as the acquisition of that set of specific skills to be used in the market and less and less as critical knowledge, essential for the development of subjects and for read the complexity of the surrounding and become protagonists of their history.

Keywords: Competition; Education; Knowledge.

Profilo Autore

Vanessa Lamattina is a research fellow of Sociology at the University of Salerno. Her research interests include Studies on Capitalism and Classical Sociological Theories. Recent publications include *La libertà oltre il capitale. Il controverso legame tra libertà e uguaglianza* (Novalogos, 2022), *La libertà 'materialista' (o sociale). L'indissolubile legame tra libertà e uguaglianza* (Quaderni di Teoria Sociale 2, 2019), *Rethinking Self-Responsibility: An Alternative Vision to the Neoliberal Concept of Freedom* (American Behavioral Scientist, 63, 1, 2019, con M. Pendenza).

Email ynlamattina@gmail.com

Il sistema formativo europeo tra competizione e modello hayekiano di conoscenza

Vanessa Lamattina

Indice

1.	Premessa	5
2.	Il ruolo della 'conoscenza' nel passaggio da una società europea industriale ad una post-industriale	6
3.	Riforme e strategie europee nel percorso verso un nuovo modello formativo	10
4.	Effetti dell'applicazione delle riforme europee a livello nazionale	15
5.	Conclusioni	20
	Riferimenti bibliografici	21

1. Premessa

Negli anni Novanta l'Europa si trovò immersa in una profonda stagnazione economica intensificata dai grandi rivolgimenti geo-politici che l'avevano attraversata e che avevano provocato forti squilibri macroeconomici tra i Paesi interni all'Ue. La conseguente esigenza di rilanciare la crescita economica condusse l'Europa ad attuare delle politiche economiche finalizzate non solo all'incremento del prodotto interno lordo ma anche all'inserimento dei soggetti nel mercato del lavoro, principalmente attraverso le cosiddette 'politiche attive' consistite soprattutto nella diffusione di forme contrattuali più flessibili, nella promozione dell'imprenditorialità e nell'addestramento professionale. Da qui il consolidamento, anche normativo, di tutti quegli elementi che hanno poi condotto ad un vero e proprio rivolgimento del modello societario tradizionale. Nel nuovo assetto societario il management delle conoscenze inizia a sostituire quello dei lavoratori dell'epoca taylorista e fordista e il capitale umano, costituito da tutte quelle risorse che garantiscono una continua attività di trasformazione e di creazione, quello fisico, composto invece da prodotti materiali durevoli. Nella diffusione e nell'utilizzo strumentale della conoscenza, la competitività assolve un ruolo fondamentale fino a divenire il perno attorno al quale si costituiscono tutte le riforme e le strategie europee in materia di formazione a partire dagli anni Novanta. Tra le più note il Processo di Bologna del 1999, il Consiglio di Lisbona del 2000 e la Strategia 'Europa 2020' che costituiscono solo una parte di quel complesso di strategie tese alla realizzazione di un sistema formativo completamente rinnovato. Grazie ad esse, la conoscenza ha assunto sempre di più le caratteristiche del know how, configurandosi principalmente come un sapere strumentale in cui centrale diviene l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Ciò contribuisce ad acuire quella crisi dello spirito critico che attraversa l'Europa negli ultimi decenni e ci aiuta ad interrogarci sul ruolo della scuola, quando promotrice non solo di una cultura strumentale ma anche, e soprattutto, di un sapere critico, essenziale per sviluppare le nostre personalità e renderci consapevoli della complessità del sociale.

2. Il ruolo della ‘conoscenza’ nel passaggio da una società europea industriale ad una post-industriale

Nel segnare il passaggio da una società industriale ad una post-industriale (Bell 1973; Touraine 1969) lo sviluppo e la diffusione della cosiddetta ‘società della conoscenza’ ha assunto un ruolo fondamentale. Già Friedrich von Hayek (1945, 1973, 1974) sostenitore ante-litteram del neo-liberalismo, aveva evidenziato l'importanza del fattore ‘conoscenza’ all'interno delle attività economiche di mercato (Lamattina 2016). Secondo lo studioso austriaco, l'avvento della ‘Grande Società’ avrebbe moltiplicato la varietà di valori che determinano l'azione umana palesando l'incapacità dello Stato di giungere ad una visione ‘sinottica’ della società (Hayek 1944, p. 97; 1973, p. 314). Proprio questa impossibilità di captare le innumerevoli esigenze degli individui nella società moderna avrebbe dovuto condurre lo Stato a lasciare loro la libertà di agire all'interno di un sistema concorrenziale per esplorare l'ignoto e correggere i propri errori, acquisendo di volta in volta nuove competenze spendibili nel mercato. In quest'ottica, il mercato diviene non solo un luogo di scambio e di interesse ma, anzitutto, un ambiente formativo, nel quale le azioni individuali divengono razionali e l'individuo un ‘uomo agente’, in grado di determinare i prezzi e quindi le leggi del mercato nella sua totalità (Hayek 1973, p. 450). Poiché la varietà dei valori e degli interessi dell'uomo moderno gli rendono impossibile sottostare ad un sistema di valori unitario (Hayek 1944, p. 108), le attività economiche dei singoli individui non possono essere incorporate in un'economia, cioè in un'organizzazione che segua, per l'appunto, un sistema di fini unitario, ma prendere vita in un sistema o *κόσμος* di mercato che comprenda numerose economie interconnesse: ‘la catallassi’ (Hayek 1973, p. 315). In questo ordine di mercato la conoscenza assume un ruolo fondamentale. A questo proposito, ecco come in *The Road of Serfdom* esprime questo concetto:

Quel che è davvero importante è il fatto basilare che è impossibile per qualsiasi uomo occuparsi di un campo che non sia limitato, avvertire l'urgenza di un numero di bisogni che non sia limitato. Che i suoi interessi si concentrino sulle proprie necessità materiali o che egli nutra un forte interesse per il benessere di ogni essere umano che conosce, i

fini dei quali può occuparsi saranno sempre e soltanto un'infinitesima frazione dei bisogni di tutti gli uomini (Hayek 1944, p. 109).

La novità e – a detta di Hayek (1973, p. 316), il più grande merito – di questo tipo di ordine di mercato è che proprio l'assenza di conoscenza degli scopi specifici di ciascuno garantirebbe lo sviluppo della «libertà individuale e dei suoi valori»:

nella Grande Società tutti contribuiscono non solo al soddisfacimento di bisogni che non si conoscono, ma, a volte, persino al raggiungimento di fini che, se conosciuti, sarebbero da essi disapprovati. È un fatto a cui non si può ovviare, poiché non si conosce l'uso che verrà fatto dei beni e dei servizi che noi forniamo agli altri. Il fatto che si collabori alla realizzazione degli scopi degli altri, senza condividerli o senza neppure esserne a conoscenza, solamente per poter raggiungere i propri fini, è alla base della forza della Grande Società (ivi, p. 317).

La conoscenza diviene pertanto in quest'ottica essenziale sia per soddisfare le proprie esigenze individuali che nessun altro può conoscere meglio di sé, sia per garantire una coordinazione societaria non più assicurata dallo Stato, ovvero da un sistema pianificatore che dall'alto governa una collettività, ma unicamente dal mercato, divenuto così l'unico vero 'collante' della società moderna (Ivi, p. 321). Il consolidamento di questo progetto deve necessariamente passare attraverso l'istituzione di una federazione europea, esito diretto della relazione tra internazionalizzazione, denazionalizzazione e liberalizzazione (Hayek 1939). Nel saggio *The Economic Conditions of Interstate Federalism* Von Hayek riflette sulla possibilità di creare una federazione di Stati che possa garantire la pace. Oltre alla condivisione delle politiche interne ed estere, la federazione deve spartire il sistema economico per evitare conflitti tra gli Stati che ne costituiscono l'organizzazione. Una volta istituito il sistema economico bisogna decidere quale forma questo sistema deve assumere. Nello specifico, Von Hayek sostiene che la cancellazione dei confini nazionali e la libera circolazione di persone e di merci all'interno della federazione ridurrà di gran lunga la portata politica dei singoli Stati membri e che in generale ci sarà bisogno di meno governo. In altre parole, l'organizzazione della federazione non può che essere liberista, ossia pienamente correlata alle politiche del mercato. Il "progetto hayekiano" di società europea troverà presto collocazione concreta. Già a partire dalla fine degli anni Cinquanta Peter Drucker (1957, 1969, 1993) aveva iniziato a delineare i tratti di un nuovo modello societario in cui il

management delle conoscenze avrebbe nel tempo sostituito il management dei lavoratori dell'epoca taylorista e fordista. In questo nuovo ordine sociale, il capitale fisico, costituito da prodotti materiali durevoli, inizia a cedere il posto a quello umano, ovvero a tutte quelle risorse che garantiscono una continua attività di trasformazione e di creazione (Pastore 2015, p. 17), in cui, cioè i fini concreti vengono di volta in volta sostituiti da norme astratte, grazie alle quali ciascuno diviene in grado di trarre vantaggio da capacità e conoscenze rinnovabili e spendibili all'interno del mercato (Hayek 1973, p. 316). Ciò è l'esito di quel processo ben descritto da Foucault (2012, pp. 129-130) durante le sue lezioni al *Collège de France* attraverso cui si è designato il passaggio da una società di mercato, in cui il principio regolatore è costituito dalle merci, ad una in cui non è lo scambio delle merci, ma la diffusione dei meccanismi della concorrenza a porsi come elemento basilare. Il protagonista di questa nuova società non è il classico *homo oeconomicus*, «ovvero l'uomo dello scambio, l'uomo consumatore, ma l'uomo dell'impresa e della produzione» (ivi, p. 130). Ciò che in altre parole differenzia le società industriali da quelle post-industriali o, per usare un termine di Touraine (1969, p. 52), 'industriali avanzate', è il fatto che queste ultime non si configurano più come società di accumulazione, bensì di programmazione. La figura centrale di questo nuovo tipo di società non è più il capitalista, così come classicamente inteso, ma il tecnocrate, che non è un tecnico, bensì un dirigente che di solito appartiene all'amministrazione dello Stato o a grandi industrie strettamente legate all'ambiente delle decisioni politiche (ivi, p. 57). Più che di comando, la loro è un'azione di manipolazione (*ibidem*), tanto che l'"alienato" non si configura soltanto come un 'emarginato' ma come colui il quale non ha informazioni, ovvero i mezzi sufficienti per decifrare la manipolazione in atto:

L'assenza di informazione, dunque di partecipazione ai sistemi di decisione e di organizzazione, definisce l'alienazione. L'individuo o il gruppo alienato non è soltanto quello che è lasciato in margine, sottomesso a costrizioni o privato di influenza, ma colui che perde la sua identità come persona, che non è più definito se non in base al suo ruolo in un sistema di scambi e di organizzazione: consumatore spinto dalla pubblicità e dal credito a sacrificare la sua sicurezza economica in cambio dell'acquisizione di beni la cui diffusione si giustifica più in base all'interesse dei produttori che in base alla soddisfazione dei bisogni prioritari; lavoratore sottomesso a sistemi di organizzazione la cui efficienza globale non esclude che abbiano un costo umano estremamente elevato (ivi, p. 72).

In questo senso, la corsa verso l'acquisizione di informazioni e conoscenza assume un ruolo fondamentale anche per definire il proprio spazio all'interno della società, dato che «se il principio di appartenenza alle vecchie classi sociali era la proprietà, la nuova classe dominante si definisce innanzitutto in base alla conoscenza» (ivi, p. 59). L'opposizione principale tra le due nuove classi sociali non deriva più dal fatto che gli uni possiedono la ricchezza e gli altri no, ma dal fatto che le classi dominanti sono formate da coloro che gestiscono la conoscenza, che detengono le informazioni (ivi, p. 70). Solo infatti chi è informato ha modo di accedere alle decisioni e crearsi un'identità personale che gli permetta di sottrarsi alla manipolazione di cui sopra (ivi, p. 62).

In questo assetto la conoscenza diviene una risorsa strategica essenziale per il successo personale, fino ad identificarsi definitivamente con il progresso (Pastore 2015, 2019; Vespasiano 2005). In questa direzione sembra oggi andare l'economia della conoscenza, sempre più orientata su investimenti in Ricerca e Sviluppo (R&S) e in attività di marketing piuttosto che sulle spese di produzione, legate alle materie prime, alle tecniche di produzione e al lavoro. La competitività diviene per questo un requisito fondamentale per la piena realizzazione di economie fondate sull'informazione e sulla conoscenza. Ne sono un esempio il dilagare di grandi corporation industriali competitive a livello globale, il fiorire di start up innovative che si pongano come spin off di grandi imprese, di istituti pubblici di ricerca o di università (Pastore 2015, p. 19). Nel processo di acquisizione della conoscenza ha esercitato e continua ad esercitare un ruolo fondamentale la diffusione delle ICT (Information and Communications Technology) ma anche, come verrà approfondito nel prossimo paragrafo, un sistema formativo costruito ad hoc, in cui la competitività, la conoscenza strumentale e la capacità imprenditoriale divengono gli elementi essenziali.

3. Riforme e strategie europee nel percorso verso un nuovo modello formativo

L'accelerazione delle dinamiche di sviluppo della società della conoscenza è stata possibile innanzitutto grazie all'avvento e alla capillare diffusione dei sistemi tecnologici. Già nel pieno della produzione e distribuzione di massa gli autori della Scuola di Francoforte avevano delineato i tratti di una nuova società che si muove seguendo un vero e proprio a-priori tecnologico (Adorno, Horkheimer 1947; Marcuse 1964). Proprio a partire dall'avvento della società dei consumi di massa, le tecnologie di informazione e di comunicazione hanno infatti contribuito a diffondere nuove esigenze e valori modificando profondamente gli assetti societari tradizionali. Nel delineare i tratti di questa nuova società, Marcuse (1965, p. 59) aveva ad esempio parlato di come i mass-media fossero riusciti a trasformare i bisogni sociali in bisogni individuali rendendo il bisogno sociale di produzione e distribuzione di spreco delle società industriali avanzate un bisogno individuale, per giunta 'falso'. L'idea di poter scegliere tra una serie di prodotti e decidere quali esigenze soddisfare conferisce all'individuo la sensazione di essere 'libero' (ivi, pp. 158-159). Eppure, come successivamente Marcuse (1964, pp. 23-24) sottolineerà nel famoso *One Dimensional Man*, la libertà delle società industriali avanzate si identifica con i bisogni intellettuali e materiali che essa richiede, rendendo i controlli tecnologici 'l'incarnazione stessa della Ragione' (ivi, p. 29) e contribuendo a stimolare quel processo di identificazione immediata dell'individuo con la società industriale avanzata (ivi, p. 30). Un processo di mimesi che lo studioso di Francoforte descrive in una delle Conferenze tenute a Parigi presso l'*Ecole Pratique des Hautes Etudes* nell'a.a. 1958-1959:

La tecno-logia ha veramente rimpiazzato l'onto-logia: l'essere-in-sé e l'essere-per-sé risultano costituiti dalla tecnica, quale struttura strumentale che possiede il proprio 'fine', la sua vera 'ragion d'essere' al fuori di sé, nella razionalità collettiva e anonima di una produttività efficace ma cieca. In quanto totalità, l'apparato tecnico comprende le prestazioni che esige e le cose che produce; impone le proprie esigenze sugli atteggiamenti, le aspirazioni e i valori dell'uomo; costituisce il quadro ultimo

dell'esperienza del mondo; definisce le speranze e i fallimenti, tutto ciò che è 'legittimo' temere e desiderare. La sua promessa suprema – che progressivamente si realizza nelle regioni industriali più avanzate – è quella di una vita sempre più confortevole e di una sicurezza crescente per una parte sempre più ampia della popolazione (Marcuse 1958, p. 86).

In effetti, il peso della tecnologia nella definizione di un nuovo modello sociale è descritto in varie forme nella letteratura sociologica a partire dagli anni Sessanta e Settanta (Bell 1973, 1980; Castells 1989; Drucker 1970). Il dominio tecno-economico inizia ad assumere un ruolo di guida all'interno della società post-industriale e avanza fino ad esplodere definitivamente con l'avvento delle ICT, *Information and Communication Technologies* (Bell 1973; Castells 2002; Gallino 2007). L'arrivo delle ICT favorisce il passaggio dal materiale all'immateriale, dai sistemi di hardware a quelli di software, dalla realizzazione alla concezione, dai mercati alle reti (Pastore 2015, p. 24), facilitando ulteriormente la trasmissione delle informazioni e la conseguente sensazione di poter determinare la propria esistenza e agire in vista del proprio successo (Han 2012, 2014). Proprio all'interno di questo spazio da Lull (2000) denominato *SED* (spazio estetico deterritorializzato) tutto assume una dimensione orizzontale incarnando il sogno della fruibilità universale e trasformando gli individui in 'soggetti di prestazione' che si auto-concepiscono come imprenditori di sé stessi e vivono la loro esistenza in vista del raggiungimento del successo personale (Magatti 2009; Han 2012).

Una funzione ricoperta non soltanto dalla tecnologia ma anche e soprattutto da un sistema formativo orientato all'acquisizione continua di conoscenza, intesa principalmente come capacità e competenze da sfruttare all'interno del mercato. Proprio a tal fine, l'Europa ha avviato un'attività di continua riformulazione dell'assetto scolastico europeo a partire dagli anni Novanta, da quando, cioè, ha iniziato a risentire dei grandi rivolgimenti geo-politici che l'avevano attraversata e che avevano provocato forti squilibri macroeconomici tra i Paesi dell'UE. La crisi valutaria del 1992 e le conseguenze monetarie e fiscali emerse in seguito alla riunificazione tedesca acuirono infatti la già presente fase di stagnazione economica (Pastore 2015, pp. 42-43). A quel punto, l'esigenza di rilanciare la crescita economica condusse l'Europa ad agire non solo per incrementare il prodotto interno lordo, attuando cioè delle politiche 'passive' che offrissero garanzie e sostegno ai lavoratori, ma anche quelle 'attive' che mirano, invece, all'inserimento dei soggetti nel mercato del lavoro e consistono nella diffusione di forme

contrattuali più flessibili, la promozione dell'imprenditorialità e l'addestramento professionale (ivi, p. 44). Gli investimenti sulle tecnologie e sulla formazione di nuove risorse umane divengono in questo quadro pertanto fondamentali. Non a caso, nel Libro Bianco Crescita, competitività e occupazione del 1993 viene dedicato molto spazio al tema della riorganizzazione dei sistemi educativi e formativi al fine di favorire una piena valorizzazione del capitale umano lungo tutto il periodo della vita. Un documento, questo, molto importante poiché porterà due anni più tardi, il 23 ottobre del 1995, il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione europea a proclamare il 1996 come 'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita'. Lo scopo di questo anno dell'istruzione sarebbe stato quello di «promuovere lo sviluppo personale e lo spirito di iniziativa delle persone, la loro integrazione nella vita attiva e nella società, la loro partecipazione al processo decisionale democratico e la loro capacità di adeguamento ai cambiamenti economici, tecnologici e sociali» (Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio). Tra gli obiettivi di questo anno dedicato all'istruzione figurano

la promozione di una formazione professionale qualificante per tutti i giovani come premessa di una transizione agevole alla vita attiva e come base dell'ulteriore sviluppo personale, del riadattamento al mercato del lavoro; la promozione dell'istruzione e della formazione permanenti quale prolungamento dell'istruzione scolastica e della formazione professionale iniziale e che tenga conto delle nuove esigenze del mondo del lavoro e della società, la promozione di una migliore cooperazione fra gli istituti di istruzione e di formazione e gli ambienti economici; la sensibilizzazione delle parti sociali circa l'importanza di creare e di partecipare a nuove opportunità di istruzione e di formazione lungo tutto l'arco della vita nel quadro della competitività europea e di una crescita economica ad alta intensità occupazionale; lo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione e della formazione iniziali e permanenti» con particolare attenzione alla cooperazione e conseguente promozione delle competenze linguistiche (*ibidem*).

Il *lifelong learning* diviene un punto centrale nelle successive conferenze, come in quella mondiale dell'Unesco tenutasi ad Amburgo dal 14 al 18 luglio 1997. Tra i 26 punti chiave della dichiarazione finale spiccano soprattutto i punti 8 e 19, in cui il riferimento ad una modifica sostanziale dell'assetto educativo in funzione del rilancio economico e dell'avvento della società della conoscenza è evidente: «nella società moderna fondata sulla conoscenza, l'educazione permanente è diventata un

imperativo dal punto di vista sociale e professionale. Le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità» e, ancora, «la globalizzazione, i cambiamenti nel processo di produzione e l'aumento della disoccupazione necessitano di incisive politiche di investimento per fornire a tutti gli individui i requisiti e le competenze utilizzabili nel mondo del lavoro» (Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, 14-18 luglio 1997). Un percorso di modica sostanziale degli istituti di istruzione superiore europea che prosegue nel 1998 con la dichiarazione congiunta su L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa, in cui i punti chiave diventano la flessibilità del sistema di istruzione superiore con conseguente inserimento dei crediti, dei semestri e dei cicli universitari (Dichiarazione di Sorbona, 25 maggio 1998). Una tendenza successivamente confermata nel più famoso Processo di Bologna del 18-19 giugno 1999 dal titolo Lo spazio europeo dell'istruzione superiore in cui, oltre a rinsaldare l'esigenza di conseguire una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi dell'istruzione superiore, viene sottolineato l'obiettivo di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore. A tal fine vengono adottati

un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore; un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale; il Consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell'ects (Dichiarazione di Bologna, 1999).

Tutti punti successivamente riconfermati a Praga (Comunicato dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, Praga, 19 maggio 2001), a Berlino (Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore, Berlino, 19 settembre 2003), a Bergen (Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005) e a Londra (Comunicato di Londra, 17-18 maggio 2007). Il Consiglio europeo di Lisbona del 2000 rappresenta certamente l'evento chiave di questo processo di trasformazione. In questa occasione vengono sistematizzati per la prima volta gli obiettivi e le strategie europee per il nuovo decennio (2000-2010) al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la

coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. L'obiettivo strategico dell'Unione per il nuovo decennio diviene:

diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una strategia globale volta a predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno; modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale; sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche (Consiglio europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000).

La Strategia predispone, tra le altre, il passaggio ad una società di informazione per tutti, grazie alla quale poter disporre di motori per la crescita, la competitività e l'occupazione; uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione, migliorando le condizioni per l'investimento privato nella ricerca, i partenariati di R&S e le nuove imprese della tecnologia, avvalendosi di idonee politiche fiscali, dei capitali di rischio e del sostegno della bej; la creazione di uno spazio favorevole all'avviamento e allo sviluppo di imprese innovative, specialmente PMI, infatti

la competitività e il dinamismo delle imprese dipendono direttamente da un contesto normativo propizio all'investimento, all'innovazione e all'imprenditorialità; riforme economiche per un mercato interno completo e pienamente operativo, tutelando gli interessi delle imprese e dei consumatori; dei mercati finanziari efficienti e integrati garantendo una migliore distribuzione del capitale e la riduzione dei costi di quest'ultimo poiché siffatti mercati svolgono un ruolo essenziale in termini di impulso alle nuove idee, sostegno alla cultura imprenditoriale e promozione sia dell'accesso alle nuove tecnologie che dell'utilizzo delle medesime; un adeguamento dei sistemi di formazione e di istruzione che «dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti (*ibidem*).

Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: a) lo sviluppo di centri locali di apprendimento, b) la promozione di nuove competenze di base, in

particolare nelle tecnologie dell'informazione, e c) qualifiche più trasparenti» (*ibidem*). Una definizione delle 'competenze chiave' verrà successivamente definita dal *Lifelong Learning Programme*, tra cui spiccano la comunicazione nelle lingue straniere, le competenze digitali e lo spirito di iniziativa e imprenditorialità (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006). Il rafforzamento dei punti chiave della Strategia di Lisbona avrà luogo a partire dal 2010, durante la Strategia Europa 2020, in cui vengono riconfermate e, se possibile, rafforzate tutte le politiche volte all'imprenditorialità, alla competizione e allo sviluppo delle tecnologie, attraverso cui garantire in definitiva «una crescita intelligente, ovvero sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; sostenibile, ovvero promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e competitiva; inclusiva, ovvero promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale» (Comunicazione della Commissione Europa 2020).

4. Effetti dell'applicazione delle riforme europee a livello nazionale

La definizione del quadro normativo sovranazionale è necessaria per comprendere il tipo di orientamento normativo nazionale in materia di istruzione intrapreso negli ultimi venticinque anni. Proprio le direttive europee danno infatti avvio ad una serie di modifiche del quadro normativo nazionale in materia di istruzione a partire dalla Riforma Berlinguer del 1996 con la quale viene per la prima volta sdoppiato il ciclo di insegnamento universitario e introdotto il sistema dei crediti per facilitare il processo di comparabilità; la riforma Moratti del 2003, grazie alla quale i criteri ispiratori fondamentali della scuola diventano le tre "I", "Inglese-Internet-Impresa"; la riforma Gelmini del 2008, che ha prodotto, tra le altre cose, notevoli tagli ai finanziamenti per l'istruzione pubblica, ovvero drastici tagli dei docenti, del personale tecnico e amministrativo e dei fondi per la gestione ordinaria; la riforma Giannini del 2015, la quale ha riconfermato, in primo luogo, le lingue, le competenze digitali e l'economia come le materie di riferimento e ha promosso il definitivo consolidamento dei criteri di valutazione standardizzati degli INVALSI per

misurare le competenze dei ragazzi. Tutte queste riforme hanno nel tempo reso la scuola un'istituzione sempre più simile ad un'impresa la cui finalità principale diviene quella di formare soggetti che si concepiscano come imprenditori di sé stessi (Gallino 2015, p. 122). Non è un caso che la l.107/2015, comma 7 punto d proponga come fondamentale l'«educazione all'auto-imprenditorialità» e che, proprio per questo, la formazione coincida sempre più con la trasmissione di conoscenze strumentali specifiche o, se vogliamo usare una definizione di Lundvall e Johnson, di una conoscenza legata principalmente al *know how*, ovvero alla trasmissione di quelle competenze necessarie per operare nel mondo professionale (Lundvall, Johnson 1994). Questo processo di trasformazione è stato possibile anche grazie ad una progressiva perdita di autonomia del ruolo del docente, ormai in balia del processo di "taylorismo dei servizi" e limitato nella didattica in favore dell'espletamento di pratiche standardizzate finalizzate ad un'allocatione utilitaristica delle risorse umane. L'autonomia della didattica è da sempre stato un punto controverso. Proprio con l'intento di fornire maggiore autonomia agli istituti scolastici, il Parlamento italiano si è attivato nel corso del tempo con un iter legislativo pensato ad hoc. Tale iter prende avvio con l'articolo 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 attraverso cui si procede ad un decentramento delle competenze in favore delle istituzioni scolastiche, attribuendo loro autonomia finanziaria, didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo. Il processo legislativo continua con il D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 fino a completarsi con la riforma costituzionale del 2001 quando, con l'articolo 117, viene riconosciuta l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Questo processo legislativo ha dato infine vita al PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) la cui presenza si rinsalda con la recente Riforma Giannini e si configura come un piano flessibile attraverso cui gli insegnanti possono esercitare il metodo di studio e di insegnamento ritenuto più consono. Nell'art. 1 comma 5 della L.107/2015 si legge infatti:

Al fine di dare piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema di istruzione, è istituito per l'intera istituzione scolastica, o istituto comprensivo, e per tutti gli indirizzi degli istituti secondari di secondo grado afferenti alla medesima istituzione scolastica l'organico dell'autonomia, funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal piano triennale dell'offerta formativa predisposto ai sensi del comma 14. I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla

realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento.

In effetti il tema dell'autonomia ricorre continuamente all'interno della legge nei commi 4, 5, 7, 18, 28, 29, 58 e così via. In realtà però ulteriori elementi presenti proprio nella Legge 107/2015 si pongono in contraddizione rispetto al proposito di garantire autonomia didattica. Tra questi certamente l'introduzione del nuovo Piano Scuola Digitale (PNSD) adottato con il fine «di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale che mira a incrementare gli investimenti nel campo del digitale» (Legge 107/2015, art. 1, comma 56). L'idea di base è di sviluppare «le competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale» (ivi, comma 7, punto h) recependo le indicazioni date dall'Ue sin dagli anni Novanta per promuovere una nuova didattica finalizzata a favorire un apprendimento spendibile nel mercato del lavoro e comparabile in tutta Europa attraverso un sistema di valutazione e certificazioni pensate ad hoc. Peccato però che nell'ambito dell'*ICT Competency Frameworks for Teachers* i docenti dovranno acquisire sempre maggiori competenze digitali e insieme all'"animatore digitale", figura definita centrale, devono adattarsi a quanto indicato nel PNSD limitando fortemente qualsiasi iniziativa didattica personale. Stesso discorso va – almeno secondo noi – affrontato per ciò che concerne i criteri di valutazione standardizzati. Da tempo ormai per la necessità di rendere comparabili i dati, gli enti di ricerca utilizzano test fortemente standardizzati per la rilevazione degli apprendimenti. In Italia l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) propone test simili per valutare la preparazione degli studenti in diversi momenti del loro percorso di studi. L'introduzione e il conseguente utilizzo sempre più massiccio di questi test comporta tuttavia una serie di implicazioni legate anche, ma non solo, all'autonomia dell'insegnamento. Gli INVALSI non si configurano come un mero strumento di rilevazione statistica ma sono usati per valutare gli istituti scolastici e i singoli allievi e proprio per questo il rischio che la loro presenza possa indebolire ulteriormente la già fragile struttura dell'autonomia didattica è alto. La spinta dettata dalla necessità di preparare gli allievi alla buona riuscita di questi test potrebbe infatti orientare la didattica sempre più verso il *teaching to the test*, già ampiamente diffuso nelle scuole anglosassoni e statunitensi. Senza considerare poi

l'incapacità di questi test standardizzati di valutare quelle forme di pensiero divergenti e creative non riducibili ad un numero limitato di item standardizzati ma essenziali per il corretto sviluppo della consapevolezza critica (sul punto si vedano Morin 2000; 2012; 2015). La standardizzazione della valutazione applicata in maniera omogenea su una moltitudine di ragazzi differenti per attitudini, capacità e provenienze socio-economiche non fa che consolidare e radicalizzare il carattere "idealistico" della scuola liberale, per cui si è convinti che gli individui siano congenitamente dotati di capacità che la scuola, in quest'ottica, deve solo contribuire ad estrinsecare (Lamattina 2021; 2022). In contraddizione con questo principio, sappiamo però che l'influenza dell'ambiente familiare sui livelli di apprendimento degli studenti rimane decisamente alta e che i ragazzi del Meridione d'Italia ottengono risultati mediamente peggiori rispetto a quelli del Settentrione (Gremigni 2018, pp. 39-40). Già a partire dal 2016 nella prova di italiano «la sola macro-area che registra un punteggio medio che si differenzia dalla media italiana – in negativo – in maniera statisticamente significativa è il Sud e Isole» per quanto riguarda la ii primaria (INVALSI 2016, p. 28), la v primaria (ivi, p. 34), la iii secondaria di i grado (ivi, p. 39), la seconda secondaria di ii grado (ivi, p. 45). Il discorso non cambia con la matematica in cui le regioni del Sud ottengono in tutte le classi di ogni ordine e grado un risultato sempre più basso (pp. 30, 35, 41, 46). Stesso discorso per il 2017 quando il Sud e le Isole continuano a distinguersi in negativo rispetto ai risultati conseguiti dalle altre regioni del settentrione d'Italia (INVALSI 2017), per il 2018 (INVALSI 2018), per il 2019, dal cui rapporto emerge che

il sistema scolastico nell'Italia meridionale e insulare non solo continua ad essere meno efficace in termini di risultati conseguiti rispetto all'Italia centrale e soprattutto settentrionale, ma appare anche meno equo: la variabilità dei risultati tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione è consistente e in ogni caso più alta che al nord e al centro, così come sono più alte le percentuali di alunni con status socio-economico basso che non raggiungono livelli adeguati nelle prove. In particolare, destano forti preoccupazioni gli esiti di alcune regioni: Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna (INVALSI 2019, p. 10).

Un trend negativo, questo, che continua nel 2022 (INVALSI 2022). La differenza delle condizioni socio-economiche resta inoltre alla base del *digital divide* che si configura non soltanto come la disuguaglianza esistente tra chi ha e chi non ha

accesso alle ICT, ma anche tra coloro che hanno una posizione dominante e riescono ad utilizzare le risorse rese disponibili dalla rete per migliorare le proprie condizioni e chi, invece, proviene da realtà socio-economiche svantaggiate e non riesce talvolta neanche ad orientarsi all'interno di una comunicazione digitale ricca di fake news (Gremigni 2018, p. 79). Oltre a questo, esiste poi anche un aspetto psico-sociale legato alla pressione a cui i ragazzi vengono sottoposti per le continue valutazioni delle proprie competenze. Oltre agli INVALSI, occorre infatti ricordare che la Legge 107/2015 ha inserito tra le attività degli studenti anche il curriculum che «individua il profilo [dello studente] associandolo a un'identità digitale e raccoglie tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico» (Legge 107/2015, art. 1, comma 28). Il curriculum viene proposto come un vero e proprio strumento utile a coadiuvare la valutazione dello studente durante lo svolgimento dell'esame di Stato dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Un percorso "professionalizzante" che raggiunge il suo apice con l'alternanza scuola-lavoro. Introdotta per la prima volta con la legge 28 marzo 2003, n. 53 ma ancora non obbligatoria, l'alternanza viene riconfermata nei decreti successivi ma solo con la Legge 107/2015 supera il suo carattere occasionale per divenire parte integrante della formazione degli studenti. L'obiettivo, almeno formale, è quello di procedere ad un definitivo superamento del modello gentiliano, ovvero della tradizionale distinzione tra studio teorico e pratico. In realtà a parte i non pochi problemi dovuti al fatto che i tirocini da svolgere non si configurano come contratti di lavoro e non sono per questo retribuiti, la distinzione netta tra le scuole professionali e quelle liceali rimane evidente se si considera che proprio la legge sulla "buona scuola" ha stabilito che negli istituti tecnici e professionali il numero complessivo di ore da destinare all'alternanza è di 400 mentre nei licei soltanto di 200 come se il tirocinio non rappresentasse realmente un'opportunità di crescita e di formazione bensì si configurasse come un vero e proprio apprendistato professionale da cui i liceali sono esonerati per la natura teorica del loro percorso di studi (Gremigni 2018, p. 74). Un divario che resta nonostante le successive modifiche attuate dal Ministro Bussetti che ha previsto 90 ore per i licei, 150 per i tecnici e 180 per i professionali.

Nel tentativo di favorire la crescita occupazionale, come abbiamo già avuto modo di chiarire, l'Europa ha modificato la struttura formativa puntando sempre meno sulla divulgazione del sapere critico e sempre più su quello strumentale, 'utile per'. La 'conoscenza' non è infatti solo di un tipo e la sua diffusione può avere effetti diversi a seconda della sua natura. Già Lundvall e Johnson (1994) avevano distinto la conoscenza in quattro categorie: *know what*, attraverso cui si acquisiscono informazioni sui fatti; *know why*, che riguarda la conoscenza teorica, ovvero i principi e le leggi che governano la natura; *know who*, collegata ad una dimensione relazionale e alla capacità di attivare reti per la risoluzione di problemi complessi; infine, *know how*, che riguarda il saper fare e rientra nelle capacità professionali. Il sistema formativo europeo ha puntato soprattutto su quest'ultimo tipo di conoscenza, limitando le potenzialità di quella che Touraine (1997, pp. 289-293) aveva definito 'Scuola del Soggetto'. Le caratteristiche del sistema formativo europeo accentuano invece i problemi legati alla profonda crisi che attraversa lo spirito critico in questi ultimi tempi (Gallino 2015, Pastore 2019) e ci aiuta ad interrogarci sul ruolo della scuola, quando promotrice non solo di una cultura che si rispecchia in quel complesso di informazioni utili per acquisire delle conoscenze specifiche da utilizzare nel mondo del lavoro, ma anche e, soprattutto, di quella che si configura come presa di possesso della propria personalità e ci conduce ad una coscienza superiore, grazie alla quale poter comprendere il proprio valore storico, i propri diritti e i propri doveri all'interno della società (Gramsci 1973 [1916], p. 15, 1977 [1929-1932], Q. 4, 55, Vol. I, p. 486, 1977 [1932-1935], Q. 12, 2, p. 1541, Vol. III).

Conclusioni

Nel passaggio da una società industriale di tipo taylorista-fordista ad una post-industriale, la diffusione della conoscenza ha assunto un ruolo essenziale. L'avvento delle tecnologie di informazione e di comunicazione ha sicuramente avuto un peso fondamentale nel processo di diffusione di nuove esigenze e valori in grado di modificare profondamente l'assetto societario tradizionale. Solo però con l'arrivo delle ICT (*Information and Communication Technologies*) abbiamo assistito ad un vero e proprio rivolgimento dei modelli societari europei. L'arrivo delle ICT ha

favorito il passaggio dal materiale all'immateriale, dai sistemi di hardware a quelli di software, dalla realizzazione alla concezione, dai mercati alle reti, facilitando ulteriormente la trasmissione delle informazioni e la conseguente sensazione di poter determinare la propria esistenza e agire in vista del proprio successo. Senza tuttavia la presenza di capitale umano in grado di utilizzare tali risorse sarebbe stato impossibile procedere al consolidamento della cosiddetta 'società della conoscenza'. Per questo motivo, già a partire dagli anni Novanta, l'Europa si è incamminata nella direzione di un vero e proprio rivolgimento del sistema formativo, adeguandolo alle esigenze strutturali di un'Europa ormai in crisi. Competitività, conoscenza e imprenditorialità sono così divenuti gli elementi chiave del rinnovato sistema formativo europeo che però ha limitato la capacità di acquisire il sapere critico, entro il quale vive un inestimabile e fondamentale valore per un'esistenza umana degna di essere vissuta: la creatività.

Riferimenti bibliografici

Adorno T.W., Horkheimer M., (1966), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino.

Bell D., (1973), *The coming of post-industrial society. A Venture of Social Forecasting*, Basic Books, New York.

Bell D., (1987), 'The post-industrial society: a conceptual schema', in A.E. Cawkell (ed.), *Evolution of an Information Society*, Aslib, London.

Bourdieu P., Passeron J.C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Castells M. (1989), *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*, Blackwell, Oxford.

Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Egea, Milano.

Comunicazione della Commissione Europea 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, consultabile al seguente link <https://eur-lex.europa.eu/>

Comunicato dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, Verso lo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, Praga, 19 maggio 2001, disponibile al seguente link <http://www.miur.it/UserFiles/3318.pdf>

Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore, *Realizzare lo spazio europeo dell'Istruzione Superiore*, Berlino, 19 settembre 2003, <http://www.miur.it/UserFiles/1536.pdf>

Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore, *Lo spazio europeo dell'Istruzione superiore-raggiungere gli obiettivi*, Bergen, 19-20 maggio 2005, consultabile al seguente link <http://www.miur.it/UserFiles/2555.pdf>

Comunicato di Londra, *Verso lo spazio europeo dell'Istruzione Superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato*, 17-18 maggio 2007, consultabile al seguente link <http://www.miur.it/UserFiles/2610.pdf>

Consiglio europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000, consultabile al seguente link <https://www.consilium.europa.eu/media/21035/consiglio-europeo-di-lisbona-conclusioni-della-presidenza.pdf>

Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 23 ottobre 1995, consultabile al seguente link <https://eur-lex.europa.eu/>

Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, 14-18 luglio 1997, consultabile al seguente link <https://archivio.pubblica.istruzione.it/>

Dichiarazione di Sorbona, *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, 25 maggio 1998, consultabile al seguente link <https://www.miur.it/>

Dichiarazione di Bologna, *Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore*, 19 giugno 1999, consultabile al seguente link <https://www.miur.it/0002Univer/>

Drucker P. F. (1969), *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*, Butterworth-Heinemann Ltd, London.

Drucker P. F. (1970), *Technology, Management and Society*, Routledge, London and New York.

Drucker P. F. (1993), *La società post-capitalista*, Sperling & Kupfer, Milano.

Foucault M., (2012), *La nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano.

Gallino L. (2007), *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*, Einaudi, Torino.

Gallino L. (2015), *Il denaro, il debito e la doppia crisi spiegati ai nostri nipoti*, Einaudi, Torino.

Gramsci A., 1973 [1916], 'Socialismo e cultura', in P. Spriano (a cura di), *Scritti politici*, Vol. I., Torino, Einaudi.

Gramsci A., 1977 [1929-1932], V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol. I, Torino, Einaudi Editore.

Gramsci A., 1977 [1930-1933], V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol. III, Torino, Einaudi Editore.

Gremigni E. (2018), *Campo educativo e 'Buona Scuola'. Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/15*, University Press, Pisa.

Hayek F. A. Von (1939), *The Economic Conditions of Interstate Federalism*, in Hayek F.A. von (1948), *Individualism and Economic Order*, The University of Chicago Press, Chicago.



Center for European Studies (CES)

Working Papers

2014

14 | 01

Fabio Serricchio, *Cittadinanza europea e avversione alla moneta unica al tempo della crisi economica. Il caso italiano in prospettiva comparata.*

2015

15 | 01

Dario Verderame, *L'Europa in festival. Indagine sulle potenzialità e i limiti della partecipazione in ambito europeo attraverso uno studio di caso.*

15 | 02

Beatrice Benocci, *Tedeschi, europeisti nonostante tutto.*

15 | 03

Luana Maria Arena, *La regolamentazione del lobbying in Europa.*

2016

16 | 01

Vittorio Cotesta, *Max Weber e l'identità europea.*

16 | 02

Donatella Pacelli, *Two Paths of Analysing Totalitarianism in Europe. The Crises of Mankind in Kurt Wolff and Guglielmo Ferrero.*

16 | 03

Roberta Iannone, *Quale anima per quale Europa. Il pensiero nascosto di Werner Sombart.*

16 | 04

Andrea Salvini e Federica Ruggiero, *I NEET, l'Europa e il caso italiano.*

2017

17 | 01

Carlo Mongardini, *Carlo Curcio e l'idea di Europa.*

17 | 02

Massimo Pendenza, *L'Europa dei tradimenti. Il cosmopolitismo normativo europeo sotto attacco.*

17 | 03

Marco Di Gregorio, *La "creatività europea" e le sue retoriche.*

17 | 04

Irina Sikorskaya, *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016).*

2018

18 | 01

Larissa Titarenko, *Belarus and the European Union. From confrontation to the dialogue.*

18 | 02

Laura Leonardi, *La crisi dell'Europa. La "distruzione creativa" e le nuove solidarietà sociali.*

18 | 03

Giovanni Santambrogio, *Leaving the Euro. A feasible option for Italy?*

18 | 04

David Inglis, *Cosmopolitismi in tensione. L'Unione europea dal cosmopolitismo al neo-liberismo.*



Center for European Studies (CES)

Working Papers

2019

19 | 01

Irina Sikorskaya, *Reformation of higher education in the EaP countries: cultural dimensions under the shadow.*

19 | 02

Vahe Khumaryan, *Against European Hegemony Discourse. Vladimir Putin and Other Voices in the Post-2012 Russia.*

19 | 03

Francesca Romana Lenzi, *La sfida dell'identità per l'Europa.*

19 | 04

Giuseppe Allegri, *Per una European Social Union. Dal pilastro europeo dei diritti sociali a un Welfare multilivello?*

2020

20 | 01

Ayse Aysu Sinik, *Migration Policies of the European Union and Turkey with special consideration of the 2016 Readmission Agreement.*

20 | 02

David Inglis, *Durkheim, l'Europa e la Brexit.*

20 | 03

Giovanni Moro, *Locating European Citizenship.*

20 | 04

Pietro Pasculli, *Il 'percorso speciale' della Nuova Turchia: dalla corsa agli standard europei alle nuove ambizioni internazionali.*

2021

21 | 01

Dario Verderame, *Beatrice Benocci, Giovani e Europa: dinamiche nella maturazione di memorie autocritiche nei "nativi europei".*

21 | 02

Andrea Girometti, *Bourdieu e l'Europa: un rapporto a due dimensioni.*

21 | 03

Irina Sikorska, *Increasing imperative of the intercultural education in European policies, initiatives and actions.*

21 | 04

Angela Mendola, *Omogenitorialità sociale e pluralismo dei modelli familiari in Europa.*

2022

22 | 01

Edoardo Toniolatti, *I Verdi tedeschi fra Germania ed Europa: evoluzione e nuove sfide.*

22 | 02

Ubaldo Villani-Lubelli, *La guerra in Ucraina (2022), l'Unione Europea e il ruolo della NATO: un'analisi storico-politica.*

22 | 03

Carlo Burelli, Niccolò Donati, *Il valore della solidarietà per un'Unione Europea funzionale.*

22 | 04

Pietro Pasculli, *La leadership dell'Unione Europea nella politica climatica internazionale*



Center for European Studies (CES)

Working Papers

2023

23 | 01

Matteo Gerli, *Un progetto “in divenire”. La politica europea della ricerca e dell’innovazione tra integrazione e differenziazione.*

23 | 02

Massimo Pendenza, *La solidarietà europea allo specchio della crisi pandemica. Ultima chance per l’Europa?*

23 | 03

Vanessa Lamattina, *Il sistema formativo europeo tra competizione e modello hayekiano di conoscenza.*



www.centereuropeanstudies.it

Il Center for European Studies (CES), fondato nel 2012, promuove e valorizza la ricerca sulla società, la storia, la politica, le istituzioni e la cultura europea, mettendo assieme le conoscenze dei ricercatori di diverse aree disciplinari del Dipartimento di Studi Politici e Sociali (DiSPS) dell'Università degli Studi di Salerno. Compito del Centro è la promozione della discussione pubblica sul tema dell'Europa mediante l'organizzazione di seminari e convegni nazionali ed internazionali, la cura di pubblicazione di studi e ricerche, la presentazione di libri, la promozione di gruppi di studio e di ricerca anche mediante il reperimento di fonti di finanziamento presso enti privati, pubblici e di privato sociale.

Esso offre un supporto di ricerca scientifica e di pertinenti servizi alle attività didattiche di lauree triennali, magistrali e a master dedicati al tema dell'Europa e si propone di sviluppare e favorire contatti con enti, fondazione e Centri di altre università nazionali ed internazionali interessati alle questioni oggetto di ricerca da parte del Centro, anche attraverso lo scambio di ricercatori tra di essi.



**Center for
European
Studies**

www.centereuropeanstudies.it

CSE WORKING PAPERS 2023/03



Direttore: Massimo Pendenza
Dipartimento di Studi Politici e Sociali
Università degli Studi di Salerno
Via Giovanni Paolo II, 132
84084 Fisciano (Sa), Italy

Tel: +39 (0)89 962282
Fax: +39 (0)89 963013
Mail: direttore@centrostudieuropei.it

www.centereuropeanstudies.it