

LA MOBILITÀ STUDENTESCA ATTRAVERSO L'ESPERIENZA ERASMUS RIVISITAZIONE DELLE INIZIATIVE DELL'UNIONE EUROPEA NEL CONTESTO DEL PROCESSO DI BOLOGNA

di Rossella Paino*

Abstract

Este artículo se centra en el análisis de la movilidad de los estudiantes en la UE como manera de estimular la convergencia entre los diversos sistemas de educación superior. El debate se basa en textos oficiales y en otros textos de comunicación política de la Comisión Europea. El siguiente análisis se enmarca dentro del contexto actual del proceso de Bolonia y su objetivo de introducir cambios a nivel de sistema hacia la convergencia y la armonización que no fueron alcanzados a través de los proyectos de movilidad de estudiantes de la UE. Sin olvidar la tensión entre popularidad e impacto limitado de los programas europeos de movilidad, sostengo que la promoción de la movilidad de los estudiantes nunca fué una cuestión de ambición limitada, sino una iniciativa con el objetivo de fundar un sistema de educación superior a nivel europeo.

Introduzione

Il sistema di istruzione superiore di ogni paese si è sviluppato indipendentemente da qualsiasi altro nel corso dei secoli, la possibilità di una convergenza sembra complessa, il lavoro risulta faticoso e gli esiti possono essere vari, composti e sfaccettati. Nel contesto attuale, si stanno verificando in modo non uniforme cambiamenti e riforme associati al Processo di Bologna, ma le riforme continuano a svilupparsi sullo sfondo di ciascun sistema nazionale percorrendo una strada più o meno lunga per avvicinarsi al modello Bologna. I primi risultati hanno dimostrato che dove sono state iniziate le riforme “Bologna”, esse, si sono concentrate su questioni considerate particolarmente urgenti da un punto di vista nazionale (Tauch, 2004).

Invece, iniziative volte a stimolare la convergenza tra i diversi sistemi europei di istruzione superiore avevano già avuto luogo a un certo livello europeo prima del Processo di Bologna attualmente in corso, o

* Dottoranda di ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l'Università degli Studi di Messina.

attraverso azioni dell'UE o con la cooperazione intergovernativa supportata anche da istituzioni transnazionali ed enti politici sovranazionali.

Come sottolinea Musselin (2005), due ipotesi di fondo hanno guidato l'analisi di soluzioni convergenti determinando cambiamenti e riforme: la prima è quella secondo cui le soluzioni e gli orientamenti convergenti dovrebbero rispondere a problemi simili o comuni; la seconda, invece, considera la principale causa di riforme comparabili la disseminazione di idee e soprattutto una nuova retorica della gestione pubblica.

Un breve esame suggerirebbe che sembra esserci qualche convergenza di politica educativa a livello teorico ma sembra essercene molta meno nella pratica. Dai primi anni '90, le indagini internazionali comparative hanno evidenziato l'esistenza di una convergenza tra orientamenti governativi sulla questione del controllo dell'istruzione superiore anche se il progresso verso obiettivi condivisi ha seguito ritmi diversi (Goedegebuure *et al.*, 1993).

Green (1999) ha trovato prove di convergenza del discorso politico in Europa e nell'Asia Orientale sia relativamente agli obiettivi educativi secondari concernenti questioni quali l'apprendimento permanente e il rapporto tra istruzione e lavoro, sia per l'internazionalizzazione nell'istruzione superiore, il decentramento nella regolamentazione e nel controllo, e l'uso crescente della valutazione e delle misure per il controllo della qualità. Egli faceva notare che i vari indicatori statistici non registravano convergenza, relativamente ai processi ed alle strutture educative che sembravano essere, ancora come quelli caratteristici degli anni '80.

Sella stessa linea di ragionamento, uno studio comparativo dei sistemi di istruzione superiore inglese e australiano ha trovato convergenza di discorsi e obiettivi politici, ma anche divergenze nei particolari processi e strutture impiegati. Inoltre, l'analisi ha individuato una disgiunzione tra un intento politico di macro-livello e le pratiche e reazioni a livello istituzionale in entrambi i paesi (Vidovich & Slee, 2001).

La ricerca comparativa europea sulle politiche educative ha mostrato che, nonostante alla fine degli anni '90 fosse rilevabile un processo di convergenza, esso fu analizzato come un andamento verso la trasparenza piuttosto che verso l'armonizzazione (Phillips & Ertl, 2003). Alcuni anni dopo, è stato osservato che, non sembra diminuire lo scetticismo per quanto riguarda il modo in cui orientamenti politici comuni sono attualmente interpretati a livello nazionale e locale e convertiti in pratica.

Alcuni studiosi sostengono che, durante gli ultimi due decenni, le politiche di convergenza dell'istruzione superiore hanno potenziato la disparità tra i sistemi europei piuttosto che condurre a sistemi più armonizzati in Europa (Musselin, 2005).

1. Il processo di Bologna: definizione e prime concettualizzazioni

Le ricorrenti narrazioni sull'evoluzione e il bisogno di cambiamento dei sistemi di istruzione superiore (Higher Education - HE) illustrano comuni "diagnosi" di problemi e registrano di fatto nuove sfide. Questi sistemi sono descritti in relazione alle nuove richieste ed implicano aspettative contraddittorie di equità e accesso, da un lato e di eccellenza dall'altro.

Ciononostante, questi discorsi e questi andamenti hanno contribuito a formare una comune percezione circa il bisogno di cambiamento e hanno preparato il terreno per il lancio e lo sviluppo del Processo di Bologna. L'espressione Processo di Bologna (Bologna Process - BP) si riferisce a riforme e cambiamenti multi-nazionali attualmente portati avanti dagli Stati europei, con ritmo e portata variabili, per mettere in pratica l'obiettivo di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA) senza barriere, caratterizzato dalla "compatibilità e comparabilità" tra i sistemi di istruzione superiore degli Stati firmatari (attualmente 47).

La prospettiva dell'EHEA fu introdotta da una dichiarazione comune, la cosiddetta Dichiarazione di Bologna, firmata da 29 stati europei a Bologna nel 1999, in base a cui i rispettivi ministeri dell'educazione e dell'istruzione superiore hanno espresso la loro disponibilità a optare per una convergenza strutturale dei loro sistemi HE impegnandosi a raggiungerla entro il 2010 (ora estesa al 2020).

Nonostante la sua natura, fondata su un vincolo ideale piuttosto che un obbligo legale, essendo un accordo non vincolante, la Dichiarazione di Bologna implica una serie di obiettivi che mirano a rafforzare la cooperazione europea e a fornire una risposta ai processi di globalizzazione della conoscenza incrementando l'attrattiva dei sistemi di Istruzione Superiore europei. La sua fondazione fu delineata nel 1998 quando i quattro ministri responsabili dell'Istruzione Superiore in Francia, Germania, Italia e Regno Unito hanno firmato la cosiddetta Dichiarazione della Sorbona. Questa sosteneva una HE *readable* e interessante attraverso la progressiva armonizzazione delle strutture dell'istruzione superiore. Un quadro comune di riferimento per i diversi gradi d'istruzione fu considerato un requisito indispensabile per questa auspicata convergenza, promettendo l'intensificazione di mobilità per gli studenti e i professori, nonché il potenziamento dell'occupabilità dei laureati.

Si è sostenuto che questa iniziativa avrebbe costituito un punto di svolta nello sviluppo dell'istruzione superiore europea (Haug, 1999, van der Wende, 2003). Altri l'hanno descritta come una rivoluzione educativa che attraversa l'Europa (Sedgwick, 2001) o come uno slancio senza precedenti, soprattutto per un settore come quello dell'istruzione superiore europea (Furlong, 2005) legato più alle tradizioni che alle trasformazioni.

Sotto questo profilo è opportuno osservare che la Dichiarazione e il

Processo di Bologna sembrano contraddire la tradizionale resistenza degli Stati Membri dell'UE (che l'hanno promosso) a qualsiasi armonizzazione politica nell'istruzione (Hackl, 2001). Proprio come un promemoria, dal momento che non è un'interpretazione azzardata ma solo un fatto storico, la parola "armonizzazione" è stata sistematicamente omessa in tutti i testi europei relativi all'istruzione. Dove appare, e fin dall'inizio dello sviluppo della politica della Comunità Europea in materia di cooperazione¹, è per rifiutare qualsiasi visione o aspettativa di armonizzazione dei sistemi educativi e per confermare che tale intenzione non sarebbe né desiderabile né raggiungibile (Papatsiba, 2003, p.41). Considerata questa eredità, si dice che il Processo di Bologna sia uno dei più profondi cambiamenti in cui si sia imbattuta l'Istruzione Superiore europea. Si può sostenere che attraverso questo processo di "convergenza" i governi nazionali potrebbero cercare di stimolare le istituzioni d'istruzione superiore a partecipare ai processi di globalizzazione, internazionalizzazione e integrazione europea, e anche a sollecitare il contesto di Bologna a introdurre delle sgradite riforme nazionali di vecchia data. Questo secondo obiettivo è definito "esternalizzazione" (Schriewer, 1990; Steiner-Khamsi & Quist, 2000). Col passare del tempo, gli osservatori e gli studiosi cercano di descrivere sommariamente gli approcci concettuali. Alcuni si avvicinano all'argomento del BP attraverso una costellazione di concetti collegati (ma distinti) come l'Europeizzazione, l'Internazionalizzazione e la Globalizzazione (Nokkala, 2004).

Il BP è analizzato attualmente come tratto peculiare dell'Europeizzazione, sia perché è percepito come attento al carattere "europeo" dell'Istruzione Superiore nei paesi europei (Enders, 2004; Kwieck, 2004; Teichler, 2004) sia perché è visto come un caso esemplare della nuova forma di coordinazione flessibile europea volta all'integrazione europea (Corbett, 2004) o come un modo per coinvolgere le università nel processo di creazione dell'Europa unita (Abelson, 2005). Tuttavia, Musselin (2005) evidenzia la mancanza di una prospettiva e di una rappresentazione europea, proiezione e senso di appartenenza a questo "spazio" europeo da parte di coloro che sono impegnati con le riforme a livello istituzionale. Posto all'interno della cornice concettuale di Internazionalizzazione, dato che il Processo di Bologna è una forma di cooperazione intergovernativa si sostiene che il esso sia un'espressione del cambiamento paradigmatico delle

¹ Per approfondire questo argomento, importanti risultano le due relazioni che hanno gettato le basi per un'azione della Comunità Europea in materia di Istruzione e Formazione. La prima relazione (Janne, 1973) preparata da un gruppo di lavoro composto da specialisti in materia di istruzione e presieduto da Henry Janne (ex ministro per l'Istruzione del Belgio, nominato dalla Commissione Europea nel luglio 1972), è stata presentata nel febbraio 1973. Le sue proposte evocano la promozione della "dimensione europea dell'istruzione", l'equivalenza dei gradi degli studi secondari, lo sviluppo di un'educazione per tutta la vita e, infine, l'insegnamento delle lingue. Nel marzo del 1974, la seconda relazione (Commission des Communauts européennes, 1982) sotto il mandato di Ralf Dahrendorf, il primo commissario responsabile della ricerca, scienza ed istruzione, ha introdotto il progetto di un piano d'azione dal titolo *Educazione nella Comunità Europea*.

politiche europee di internazionalizzazione dell'Istruzione Superiore (Teichler, 2004).

Secondo Teichler, prima di questa iniziativa, la varietà strutturale dell'istruzione superiore in Europa è stata vista come una normale conseguenza di una varietà culturale e accademica. È stato suggerito inoltre che il BP dovrebbe collegarsi con la globalizzazione (tuttavia, la parola è assente in tutte le dichiarazioni) poiché sottolinea gli aspetti competitivi e orientati al mercato dell'istruzione superiore (Enders, 2004; Teichler, 2004).

Altri studiosi l'hanno interpretato come un modo per prendere il controllo della globalizzazione e rispondere alle sue sfide. Visto come tale, il BP può corrispondere a un sistemico sforzo prolungato nel rendere l'istruzione superiore più reattiva alle esigenze e alle sfide collegate alla globalizzazione delle società, dell'economia e dei mercati del lavoro (Klvemark & van der Wende, 1997). Un'altra linea di concettualizzazione tende a mobilitare una struttura relativa alle questioni governative e più specificatamente una struttura di governo con più agenti e a più livelli (Witte, 2004). Questo approccio aggiunge un ulteriore concetto alla questione relativa al governo dei sistemi di istruzione superiore europei, quello della coordinazione di molteplici livelli di governo e la partecipazione di molteplici attori nei processi politici (Mayntz, 1998; Enders, 2002; Meek, 2002). All'interno di questo approccio di ricerca, è possibile esplorare le mutevoli relazioni tra lo Stato, le autorità regionali, il livello sovranazionale e le università. Tuttavia, attualmente, e solo in termini speculativi, è stata sollevata la questione dei cambiamenti tra l'HE e la sua "comunità di riferimento", ovvero la comunità verso cui l'università è responsabile (Neave, 2003). Per esempio, Neave qualifica la Dichiarazione di Bologna come un passo storico nella mutevole relazione tra le comunità sovraordinate e quelle nazionali, considerate parte integrante della nuova "base di riferimento" della politica dell'istruzione superiore in Europa (Neave, 2003). Per ultimo, è stato sostenuto che il BP sfiora soltanto il concetto di università e di istruzione superiore come istituzioni sociali. Secondo Kwiek (2004), ciò che è in discussione in questo processo è la ridefinizione dell'università in quanto istituzione. Similmente, Nokkala (2004) sostiene l'opinione secondo cui il BP provoca un cambiamento nella basilare idea di legittimazione o nella spiegazione dell'Istruzione Superiore, che Gumport (2000, citato in Nokkala, 2004) ha identificato come un cambiamento da un'istituzione sociale a un'industria.

2. Il processo di Bologna e lo scopo "indiscutibile" della mobilità studentesca

Nel contesto del Processo di Bologna, la crescente mobilità studentesca emerge come una ragione definitiva per istituire l'EHEA, e allo stesso tempo, il suo risultato previsto. Si dice che lo scopo della mobilità sia importante ed elementare in termini di legittimità e popolarità. Come

stabilito nel Comunicato di Praga, i ministri hanno riaffermato che gli sforzi per promuovere la mobilità devono essere portati avanti per permettere a studenti, insegnanti, ricercatori e personale amministrativo di beneficiare della ricchezza dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore compresi i suoi valori democratici, la diversità di culture e di linguaggi e dei sistemi di istruzione superiore².

Inoltre, i risultati di un sondaggio condotto per la relazione del 2003 del *Trends III*³ ha dimostrato che la mobilità studentesca ha rappresentato un'attività ampiamente accettata in termini di creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. La relazione successiva⁴ ha evidenziato che "la promozione della mobilità è chiaramente lo scopo più concreto, facilmente interpretato e indiscutibile del Processo di Bologna" (Reichert & Tauch, 2003, p.29). Nel 2005, *Trends IV* riporta atteggiamenti positivi e aspirazioni tenute dalle Istituzioni di Istruzione Superiore (HEIs) nei confronti della mobilità, anche se il ritratto sembra meno idillico di prima, poiché l'evoluzione dei cambiamenti e delle riforme sembra produrre una proiezione più realistica del futuro paesaggio europeo dell'istruzione superiore. Sono stati espressi timori circa l'impatto dell'introduzione di programmi molto differenziati e relativamente brevi (programmi di laurea triennale e specialistica, rispetto ai precedenti lunghi programmi a ciclo unico) su una mobilità orizzontale (es. entro un dato programma a ciclo unico). In merito alla mobilità verticale (es. tra cicli), sembra che la prospettiva di convergenza trasmetta ansia legata all'attrazione dei migliori studenti e alla successiva fuga di cervelli (Reichert & Tauch, 2005). Tuttavia, indipendentemente dai vari scenari e al di là di questa apparente diffusa approvazione di ulteriore promozione di mobilità studentesca (van der Wende, 2001) è importante cercare di affrontare le "idee di legittimazione" di fondo o i "fondamenti logici" che hanno accompagnato l'istituzionalizzazione della mobilità studentesca da parte degli attori politici poiché è possibile che questi segnino la futura promozione della mobilità. Se accadrà questo, la mobilità non può essere vista solo come fine a se stessa (ciò che l'attuale assenza di dibattito e "problematizzazione" del fenomeno sembra segnalare), ma anche se fosse considerata tale devono essere dibattute le ragioni per cui la mobilità è il suo scopo definitivo, la sua specifica natura pedagogica e i vari benefici individuali e collettivi. Allo

² Comunicato di Praga, 2002, p.1.

³ Su questo argomento è possibile confrontare una serie di rapporti relativi alle tendenze dell'istruzione superiore europea. Il primo, intitolato *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, è stato scritto nel 1999 da Haug e Kirstein in occasione della riunione che ha avviato il Processo di Bologna. *Trends II Towards the European Higher Education Area* (Haug & Tauch, 2001), è stato scritto in occasione della Riunione di Praga. Il terzo rapporto dell'EUA (European University Association), *Trends III: Progress Towards the European Higher Education Area* (Reichert & Tauch, 2003), è stato preparato per il vertice di Berlino del 2003. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna* (Reicher & Tauch, 2005), è stato preparato per il vertice di Bergen tenutosi nel 2005.

⁴ Per il sondaggio condotto per il *Trends III* (Reichert & Tauch, 2003), sono stati inviati 1800 questionari con un tasso di risposta del 45%.

stato attuale sembra, comunque, che il BP riproduca il modello di cooperazione dell'Unione Europea che ha assunto un carattere pragmatico e organizzativo designando la "struttura prima del contenuto". Dalla fine degli anni '70, quest'ultimo approccio è stato pensato per aprire la strada a "un più duraturo fondamento di cooperazione significativa nel futuro" (Smith, 1980, p.78), anche se è stato riconosciuto che questo approccio era meno "grandioso" del "vagamente sentito desiderio di unificare l'Europa" (Smith, 1980, p.78). Quasi trenta anni dopo, il metodo rimane pragmatico ma, per quanto riguarda il dibattito sui significati e sugli scopi, è importante fare un passo indietro e mettere in discussione gli obiettivi e i progetti politico-accademici in atto dietro l'idea di promuovere e intensificare la mobilità studentesca grazie anche ad una straordinaria quantità di risorse in tutte le forme che sono state e saranno votate a questo scopo.

3. Percezioni e spiegazioni politiche della mobilità Erasmus.

Le risoluzioni che stanno alla base della mobilità studentesca dell'ERASMUS possono essere descritte secondo due direzioni principali (Papatsiba, 2005):

- 1) una spiegazione della mobilità studentesca in chiave economica e professionale. È vista come un mezzo per promuovere il mercato del lavoro europeo. Inciterebbe le persone ad attraversare i confini più facilmente durante la loro vita professionale;
- 2) una spiegazione civica della mobilità studentesca alla luce della creazione dei cittadini europei. La mobilità studentesca forgerebbe la coscienza europea e sarebbe un mezzo per raggiungere l'armonia internazionale.

Tutti questi discorsi trasmettono visioni politiche concernenti le competenze individuali che il periodo della mobilità dovrebbe sviluppare, poiché la mobilità è vista come uno strumento per lo sviluppo personale utile all'economia ed alla società. È possibile menzionare l'acquisizione di competenze internazionali, come la buona padronanza delle lingue, un certo livello di competenza interculturale, oltre che qualità personali trasversali come l'autonomia, l'iniziativa, la determinazione, la fiducia in se stessi, e così via. Dal punto di vista dei responsabili politici europei, la mobilità rappresenta una forma di socializzazione secondaria che si basa sugli individui. Essere mobili implica esperienze di cambiamento di ambienti, perfino del senso di appartenenza, ed aumenta le possibilità di trarre beneficio da questa varietà. La mobilità comporta incontri e confronti con le differenze, che richiedono una vasta gamma di risposte di adattamento individuale, e incoraggiano anche il loro rinnovo. Quindi, la mobilità manterrebbe le persone in uno stato di risveglio simile all'acquisizione di nuove competenze e nuove conoscenze.

Il documento della CE sulla società dell'apprendimento (Commissione Europea, 1995) insiste sull'importanza dello sviluppo di tutte le forme di incentivi per imparare. L' "avvento della società dell'apprendimento" certamente dipende dall'acquisizione di una nuova conoscenza, ma soprattutto da quella "preziosa" capacità di imparare ad imparare.

Invero, il supporto per la mobilità gioca anche un ruolo nell'incoraggiare l'accrescimento della conoscenza. La mobilità geografica allarga l'orizzonte individuale, stimola l'agilità intellettuale e aumenta il generale livello di apprendimento. Può solo rinforzare la capacità ad imparare, che è molto necessario sviluppare. (Commissione Europea, 1995, p.34)

Chiaramente questi discorsi pongono l'attenzione sugli esiti personali della mobilità ma come la dimensione collettiva della mobilità individuale, sia al livello delle Istituzioni di Istruzione Superiore che al più generale livello socio-economico, è stata anche operativa.

4. Formazione di "risorsa umana" e fattore predittivo della futura mobilità

Per cominciare, la mobilità studentesca serve, in primo luogo, allo scopo di una cooperazione economica all'interno dell'UE, poiché il progetto ERAMUS mira alla formazione di professionisti dalla mentalità europea. Lo studio degli obiettivi che accompagna la creazione di questo progetto⁵ ci permette di sollevare alcune importanti questioni per la discussione. All'inizio le posizioni difese dai suoi iniziatori sottolineavano il bisogno di rispondere alla sfide economiche e tecnologiche lanciate dalle altre nazioni e dagli altri continenti attraverso l'istruzione e la formazione. Questi competitori globali, superano le capacità di ogni nazione europea presa separatamente. In questo contesto, tre dei cinque obiettivi del programma⁶ consideravano la mobilità studentesca una formazione della "risorsa umana" volta a costituire un gruppo di "laureati con esperienza diretta di cooperazione intra-comunitaria come mezzo per fornire una base più ampia per intensificare la collaborazione economica e sociale della Comunità" (Decisione del Consiglio del 155 giugno 1987, 87/327/CEE, p.0021-0022). Sebbene questa citazione corrisponda al quinto e ultimo obiettivo dell'ERASMUS al momento del suo lancio, essa richiama e spiega il primo. Quest'ultimo afferma il bisogno per la Comunità di produrre "personale che abbia esperienza diretta della vita economica e sociale in (di) un altro Stato membro" (Decisione del Consiglio del 15 giugno 1987, 87/327/CEE, p.0021-0022)⁷. Il termine "personale" esprime la prospettiva economica e professionale adottata. Il terzo obiettivo si riferisce al ruolo che le università

⁵ Decisione del Consiglio Europeo del 14 giugno 1987 (87/327/CEE). Venne adottato un programma di azione comunitario relativamente alla mobilità studentesca (Erasmus).

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

possono giocare nello sviluppo del potenziale intellettuale della Comunità “per assicurare la competitività della Comunità nel mercato mondiale” (Decisione del Consiglio del 155 giugno 1987, 87/327/CEE, p.0021-0022)⁸.

Gli altri due obiettivi evocano lo sviluppo della cooperazione tra le università europee e il rafforzamento delle “relazioni tra cittadini dei vari Stati Membri in vista di un consolidamento del concetto di “Europa della Gente”. Generalmente, si può affermare che questi scopi iniziali rimangono validi nel tempo, poiché il progetto ERASMUS ha seguito uno sviluppo continuo e fisso e la sua integrazione nel quadro del più ampio programma educativo SOCRATES non ha modificato gli obiettivi iniziali (Maiworm, 2001; Teichler, 2001). Si è supposto che le future generazioni sarebbero ben più preparate a prendersi delle responsabilità e a lavorare in contesti multiculturali se avessero sperimentato varie culture professionali in una fase iniziale della loro carriera. Con la partecipazione a programmi di mobilità studentesca, i futuri professionisti possono creare reti che superano i confini nazionali. La mobilità quindi diventa, dalla prospettiva della Commissione Europea, tanto un percorso di formazione quanto più generalmente un fattore predittivo “per una carriera professionale all’interno del mercato unico” (Commissione delle comunità europee, 1991, p.29). Il fatto che la mobilità studentesca sia istituzionalmente organizzata e supportata dalle borse di studio riflette un “investimento” nell’Istruzione Superiore Europea. Strettamente connesso con la nascita dei campioni nazionali e della competitività considerati i requisiti del Mercato Singolo. Quindi, afferma la Commissione Europea (EC), “fallendo l’investimento nella risorsa umana presente e futura, nella sua competenza, nella sua capacità di adattabilità e intraprendenza, l’Europa affronterà il declino della sua capacità di innovazione, della sua competitività, della sua abilità di creare ricchezza e prosperità”, (Commissione delle comunità europee, 1988, p.2). Cominciando dalla cooperazione economica e grazie a un processo di “espansione”, più aree di sovranità nazionale entrerebbero in un processo di cooperazione fino all’adozione di politiche comuni (Holland, 1991). Tuttavia, questo processo d’integrazione europea non può operare in un vuoto, ma dovrebbe fondarsi “sull’esistenza di gente in grado di operare oltre i confini nazionali e culturali” (Commissione delle comunità europee, 1991, p.1).

Riflessioni conclusive

Nonostante il dominante approccio utilitaristico, gli aspetti sociali e culturali della mobilità studentesca non sono stati trascurati. Questi erano riconosciuti nei discorsi che introducevano l’idea di un’ “Europa della conoscenza”, strettamente collegata alla nozione di un’ “Europa del Popolo”⁹.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Conclusione del Consiglio dei Ministri dell’Istruzione del 6 ottobre 1989 sulla cooperazione e la politica comunitaria in materia d’istruzione nel periodo fino al 1993

Dal 1988, lo sviluppo della “Dimensione Europea”¹⁰ nell’istruzione per rinforzare l’identità/cittadinanza europea, è diventato il leitmotiv dell’UE per aumentare la consapevolezza di comuni affari sociopolitici e per accrescere la conoscenza degli aspetti storici e culturali dell’Europa.

La comunità educativa ha accolto con favore questo approccio che era più vicino agli ideali educativi e non limitato ad una spiegazione puramente economica. Il documento della CE sulla società dell’apprendimento (Commissione Europea, 1995) ha ammesso che “l’istruzione e la formazione diventeranno sempre più il principale veicolo di auto-coscienza, senso di appartenenza, progresso e auto-realizzazione” (p.2) ed ha sottolineato che “l’istruzione pone le fondamenta della consapevolezza e della cittadinanza europea” (p.10). Tuttavia, queste dichiarazioni non riflettono necessariamente la visione europea dell’istruzione superiore. Effettivamente, sono emerse molte tensioni e disaccordi tra i responsabili politici europei e i protagonisti dell’università circa il ruolo dell’istruzione superiore e il futuro.

La CE ha dato un rendiconto di queste reazioni e posizioni spesso molto critiche per l’importanza data nel Memorandum alle priorità di natura economica e tecnologica ed alla visione di una “risorsa umana” considerata come fattore di produzione. Nonostante i molteplici riferimenti, presenti in questo testo, alle questioni culturali, umane e sociali, queste risposte, provenienti soprattutto dagli ambienti accademici e professionali, hanno suggerito di “rovesciare le priorità” e di collegarle quindi ai più generali scopi culturali. (Commissione Europea, 1993, p.13).

All’interno della logica politica, la CE ha suggerito che “con questa crescente libertà di movimento dovrebbe arrivare una crescente consapevolezza europea inculcata attraverso una maggiore consapevolezza degli altri come risultato del contatto con nuove culture e società” (Commissione Europea, 1996, p.1).

L’idea sottostante è la formazione di nuove élites future che sostengano il progetto economico e politico dell’Unione Europea. Avendo acquisito competenze scientifiche e culturali, esse accelererebbero l’integrazione europea e contribuirebbero alla creazione di una Europa forte e aperta al mondo.

(C277/5).

¹⁰ Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell’istruzione riunitisi sulla dimensione europea dell’insegnamento (C177 del 24 maggio 1988).

Bibliografia

- ALTBACH P., TEICHLER U. (2001), Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education* 5:(1).
- AMARAL A.-NEAVE G.-MUSSELIN C.-MAASSEN P. (2009), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Springer, London-New York.
- BAUMGRATZ-GANGL G.-BLUMENTHAL P.-GOODWIN, C., SMITH A.- TEICHLER U. (eds) (1996), *Developments in the Internationalization of Higher Education in Europe. Academic mobility in a Changing World* Jessica Kingsley, London.
- BERLIN COMMUNIQUE (2003) *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education Berlin*.
- BERNARD M.-COLIN L.-MILLER, B. (eds) (1996) *Brave Esquisse d'une Philosophie des Changements Scolaires*, Anthropos, Paris.
- BETTIN LATTES G., BONTEMPI M. (2008), *Generazione Erasmus? L'identità Europea tra Vissuto ed Istituzioni*, Firenze University Press.
- BOUSQUET A. (1998) *Education et Formation dans l'Union Européenne. Un Espace de Coopération*, La documentation française, Paris.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1982), *Une Politique d'Education pour l'Europe n. 4:4*, Office des publications officielles, Luxembourg.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1988), *L'Education dans la Communauté Européenne: Perspectives Moyen Terme, 1988-1992*, COM(88) 280 final, Bruxelles.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1991), *Memorandum sur l'Enseignement Supérieur dans la Communauté Européenne*, COM(91) 349 final, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1993), *Quel Avenir pour l'Enseignement Supérieur dans la Communauté Européenne? Réponses au Memorandum*, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, Etudes n°2.
- CORBETT A. (2002), *London School of Economics and Political Science, University of London, Unpublished PhD thesis*.
- CORBETT A. (2003), *Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: Towards a New History of Higher Education in the European Community*. *European Journal of Education* 33:(3).
- CORBETT A. (2004), *The Forces for the Creation of International Relationships between Universities. Europeanization and the Bologna Process*, First International Euredocs Conference Paris.
- COVALESKIE J. F. (1994), *The Educational System and Resistance to Reform: the Limits of Policy*, *Education policy analysis archives* 2/4.
- DE WIT H. (ed) (2002), *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*, Greenwood, London.
- ENDERS J. (2002), *Governing the Academic Commons: About Blurring*

- Boundaries, Blistering Organisations, and Growing Demand, The Cheps inaugurals 2002 University of Twente. The Netherlands, pp. 69-105..
- ENDERS J. (2004), Higher Education, Internationalization and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory, Higher Education 47:(3).
- FURLONG P. (2005), British Higher Education and the Bologna Process: An Interim Assessment, Politics 25:(1).
- GOEDEGEBURRE L.-KAISER F.-MAASSEN P., MEEK V. L.-VAN VUGHT F.-DE WEERT E. (eds) (1993), Higher Education Policy in International Comparative Perspective, Pergamon, Oxford.
- GREEN A. (1999), Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent trends, Journal of Education Policy 14:(1).
- GREEN T. F. (1980), Predicting the Behavior of the Educational System, Syracuse University Press, New York.
- HACKL E. (2001), Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education, European University Institute, Robert Schuman Centre, Florence, Working paper 2001/9.
- HAMBURGER F.-HIRSCHLER S.-SANDER G.-WÖBCKE M., Ausbildung Für Soziale Berufe in Europa (2005), ISS-Pontifex, Frankfurt am Main.
- HAUG G. (1999), Visions of a European Future: Bologna and Beyond, Annual Conference of the European Association for International Education Maastricht, EAIE.
- HOLLAND M. (1991), The Future of European Political Cooperation: Essays on Theory and Practice, Macmillan, Houndsmills.
- HUISMAN, J. (2004), Responses to European Policies: the Impact of the Erasmus Programme on National Policy-Making, Annual Netherlands Institute of Government (NIG) Conference Rotterdam.
- HUISMAN J.-ANDVAN DER WENDE M. (2004), The EU and Bologna: Are Supra-and International Initiatives Threatening Domestic Agendas? European Journal of Education 39:(3).
- KLVE MARK T.-ANDVAN DER WENDE M. (1997) National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm.
- KWIEK M. (2004), The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective, European Educational Research Journal 3:(4).
- MAASSEN P.-OLSEN J.P. (2009), University Dynamics and European Integration, Springer, London-New York.
- MAIWORM F. (2001), Erasmus: Continuity and Change in the 1990s. European Journal of Education 36:(4).
- MAIWORM F.-TEICHLER U. (1996), Study Abroad and Early Career: Experiences from Former ERASMUS Students, Jessica Kingsley, London.
- MAIWORM F.-STEUBE W.-TEICHLER U. (1993), Les Expériences des Etudiants Erasmus en 1990/9,1 Wissenschaftliches Zentrum für Berufs-und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel, Kassel, Erasmus

Monographs no. 17a.

MAYNTZ R. (1998), *New Challenges to Governance Theory*, European University Institute, Florence.

MEEK V. L.-ENDERS J.-FULTON O. (2002), *Changing Patterns in Modes of Co-Ordination of Higher Education. Higher Education in a Globalizing World, International trends and mutual observations* Kluwer, Dordrecht, pp. 53-72..

MOODIE G. (2008), *From Vocational to Higher Education. An International Perspective*, Open University Press McGraw-Hill Education, Berkshire.

MUSSELIN C. (2005), *Is the Bologna Process a Move Towards a European Higher Education Area?*, Articolo presentato alla Third Conference on Knowledge and Politics, University of Bergen.

NEAVE G. (1988), *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988*, *European Journal of Education* 23:(1-2).

NEAVE G. (2003), *The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education*, *Educational Policy* 17:(1).

NOKKALA T. (2004), *Discursive Construction of the Role of the Universities as National and International Institutions in the European Higher Education Area*, 1st International Euredocs Conference Paris.

PAPATSIBA V. (2003), *Des Etudiants Européens. Erasmus et l'Aventure de l'Altrit*, Peter Lang, Bern.

PAPATSIBA V. (2005), *Political and Individual Rationales of Student Mobility: a Case Study of ERASMUS and a French Regional Scheme for Studies Abroad*, *European Journal of Education* 40:(2).

PHILLIPS D.-ERTL H.-PHILLIPS D. (2003), *Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. Implementing European Union Education and Training Policy: a Comparative Study of Issues in Four Member States*, Kluwer, Dordrecht.

SCHRIEWER J.-SCHRIEWER J.-HOLMES B. (1990), *The Method of Comparison and the Need for Externalisation: Methodological Criteria and Sociological Concepts. Theories and Methods in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt.

SEDGWICK R. (2001), *The Bologna Process: How it is Changing the Face of Higher Education in Europe*, *World Education News & Reviews Online (eWENR)*, 14(2).

SMITH A. (1980), *From 'Europhoria' to Pragmatism: Towards a New Start for Higher Education Cooperation?*, *European Journal of Education* 15:(1).

SMITH A.-BLUMENTHAL P.-GOODWIN C.-SMITH A.-TEICHLER U. (eds) (1996), *Regional Cooperation and Mobility in a Global Setting: the Example of the European Community. Academic mobility in a Changing World*, Jessica Kingsley, London, pp. 129-146..

STEINER-KHAMSI G.-QUIST H. (2000), *The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana*, *Comparative Education Review* 44:(3).

- TAUCH C. (2004), Almost Half-Time in the Bologna Process Where do We Stand?, *European Journal of Education* 39:(3).
- TEICHLER U. (2001), Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES, *Journal of Studies in International Education* 5.
- TEICHLER U. (2004), The Changing Debate on Internationalization of Higher Education, *Higher Education* 48:(1).
- TEICHLER U.-MAIWORM F. (1997), The Erasmus Experience: Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- VÄLIMAA J.-YLIJOKI O.H. (2009), *Cultural Perspectives on Higher Education*, Springer, London-New York.
- VAN DER WENDE M. (2001) The International Dimension in National Higher Education Policies: What has Changed in Europe in the Last Five Years?, *European Journal of Education* 36, pp. 431-441.
- VAN DER WENDE M. (2003), Bologna is Not the Only City That Matters in European Higher Education Policy, *International Higher Education* 32.
- VIDOVICH L.-SLEE R. (2001), Bringing Universities to Account? Exploring Some Global and Local Policy Tensions, *Journal of Education Policy* 16:(5).
- WAECHTER B.-OLLIKAINEN A.-HASEWAND B.-WAECHTER B. (ed) (1999), *Internationalization of Higher Education. Internationalization in Higher Education: a Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*, Lemmens, Bonn.
- WEST A.-ADMIT PROJECT TEAM (2002), *Higher Education Admissions and Student Mobility. The ADMIT Research Project*, European Educational Research Journal 1.
- WIELEMANS W. (1991). ERASMUS Assessing ERASMUS, *Comparative Education* 27:(2).
- WITTE J. (2004), The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: a Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems, *Higher Education Policy* 17:(4).