

PROCESSO DI EUROPEIZZAZIONE ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE IN MATERIA DI ALTA FORMAZIONE E GOVERNANCE

di Rossella Paino *

Abstract

The concept of Europeanization, from a theoretical point of view, refers to the debate related latest governance's developments in the European Union. As stressed by several studies, the concept of Europeanization is not simply a synonymous of the European integration. The first term underlines progresses in the process of integration emerged after the Maastricht Treaty, with the introduction of a official currency and advancements in the harmonization of European Union policies.

Introduzione

Nel 1999 è entrato sulla scena europea il processo di Bologna: un processo in cui vengono avanzate idee di comparabilità, mobilità e trasparenza come un modo per creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Quella di Bologna, è una dichiarazione firmata sia dai membri dell'Unione Europea che da altri Paesi e non è qualcosa che i paesi devono adottare per forza: è volontaria. Le storie sull'armonizzazione sono per certi aspetti date per scontato e molte università in Europa hanno accettato questo processo e lo considerano inevitabile (NOVOA, 2002).

La domanda che sorge è: com'è possibile parlare di armonizzazione nel modo specifico messo in circolazione nel processo di Bologna oggi? Inoltre, il processo di Bologna può essere visto come un processo politico di europeizzazione (volto anche a Paesi fuori dell'EU)?

Le storie ne parlano come di un processo ascendente e in questo articolo, lo vedremo come un esempio di come il modo di governare sia cambiato negli ultimi decenni. L'amministrazione dell'istruzione superiore non sembra più basata su una razionalità fondata sulla legislazione istituzionale. Invece, sembra esserci una governance neoliberale che "cerca di integrare nuovi spazi geografici e popolazioni non con la coercizione palese, ma istituendo una serie di regolamenti, codici e livelli "armonizzati" (DUNN 2005:175). Tale razionalità assume forme specifiche nel processo di Bologna.

In questo articolo avvierò un'analisi testuale dei documenti europei di politica dell'alta formazione riguardanti il processo di Bologna.

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

Cominciamo con l'idea di Novoa (2002) di discorsi "planetspeak", che si riferiscono a un modo di ragionare che sembra non avere radici strutturali, né posizioni sociali e neanche origini. È parte di una "bibbia globale" che si trova in ogni lingua e sembra fornire soluzioni ai problemi affrontati. Percorre tutto il mondo ed è iscritta in vari Paesi e prassi in cui assume forme diverse. In questa analisi vedremo due tensioni fondamentali radicate nell'idea di "planetspeak" – nel modo in cui si applica al Processo di Bologna. Prima, da dove provengono le idee contenute nel processo di Bologna e come sono messe insieme così da apparire "legittime" o "vere" in un modo che sembra non aver bisogno di domande. Secondo, queste idee sono formulate in termini di "libertà", e i responsabili politici sottolineano che non sono obbligatorie e non sconvolgono l'autonomia dei sistemi universitari nei singoli paesi. Allo stesso tempo, le clausole dei documenti sono formulate in termini di sottili minacce per i paesi che non le seguono. Tracerò la tensione discorsiva creata in questi documenti tra i concetti di libertà e autonomia e quello di bisogno di adempimento e parità universali.

1. Il Processo di Bologna

Quando si esaminano ricerche e testi sulla questione del processo di Bologna, gli studi critici e decostruttivi su questo fenomeno sembrano essere limitati. Esistono molti testi d'ispirazione politica, e a volte normativi, che affrontano diverse aree del processo di Bologna.

Il livello di analisi varia da quelle superficiali a quelle più approfondite. Gli argomenti trattati in questo articoli riguardano per esempio le questioni sociali sul processo di Bologna (KLADIS 2003, NYBORG 2005), resoconti descrittivi di come procede lo stato di attuazione nei Paesi partecipanti (REICHERT, TAUCH 2004), rapporti sull'andamento, analisi dei fattori che hanno spianato la strada alle nazioni per adattarsi alla convergenza del sistema dell'istruzione superiore, osservazioni sullo sviluppo (WACHTER 2004), riflessioni personali unite a resoconti normativi (FROMENT 2003).

Esistono tuttavia alcuni studi con lo scopo di analizzare criticamente l'istruzione superiore in Europa e il processo di Bologna. Anne Corbett (2003) fa un'analisi critica dei documenti e delle interviste dell'UE in quanto, mezzi per spiegare come fare politica avendo, a partire dal 1971, un forte impatto sulla politica successiva, come la dichiarazione di Bologna.

Un compito critico è condotto da Novoa che insieme a Lawn (2002) ha pubblicato il libro *Fabricating Europe: The formation of an education space* che raccoglie vari approcci critici e decostruttivi alla politica educativa europea. Lo stesso Novoa (2002) analizza i documenti sulla politica educativa prodotti dall'Unione Europea durante i primi due anni del XXI secolo. Si concentra su tre cose che hanno influenzato il nostro modo di pensare in merito alla politica educativa:

1. l'organizzazione del programma da parte dei media
2. il discorso "planetspeak" degli esperti
3. gli eccessi passati e futuri

Queste "lenti", sono quindi usate per analizzare i documenti didattici europei e per discutere del processo di Bologna. Nello stesso libro Lawn (2002) si concentra sull'istruzione senza frontiere. Sostiene che i confini tradizionali dell'istruzione sono stati sostituiti da attività transfrontaliere. Il concetto richiama anche l'attenzione sulle tradizioni dell'istruzione costruite all'interno dei confini e questo può essere riferito all'europeizzazione dell'equivalente esistente dell'istruzione, e che ora attraversa anche il regno della nazione. I nuovi sviluppi tecnologici hanno dato origine a un nuovo principio organizzativo per l'Europa, verso la collaborazione con altri partner oltre gli stati nazione. Steiner-Khamsi (2002) si concentra su quello che chiama "prestito educativo": un processo che si svolge quando idee provenienti da una narrazione create in una determinata situazione sono iscritte in un'altra. Quando crei una riforma didattica non puoi più parlare di tradizioni, credenze e organizzazione per giustificarla perché tale modo di ragionare è considerato passato. Invece parli delle idee provenienti da altri paesi; prendi in prestito concetti e riforme dall'estero. Di conseguenza questi fanno parte del discorso politico. Ma nei casi a cui si riferiva nel suo articolo, conclude dicendo che c'è una certa resistenza ad importare modelli educativi dall'estero. Perciò l'esternalizzazione è minimizzata e l'adeguamento locale e l'indigenizzazione del modello preso in prestito sono enfatizzati.

Per riassumere, possiamo vedere che sembra esserci un numero limitato di approcci critici e decostruttivi riguardanti il processo di Bologna. Una simile conclusione è raggiunta da Antonio Novoa (2002). Egli sostiene che c'è bisogno di problematizzare l'istruzione in Europa in quanto oggetto di indagine. I testi prodotti in merito a questo problema sono essenzialmente ri-rappresentazioni degli attuali discorsi e c'è una mancanza di studi critici che decostruiscano le idee avanzate. Questo articolo è un tentativo di contribuire ad un maggiore approccio critico-decostruttivo dell'istruzione superiore in Europa. Il compito è problematizzare il processo di Bologna nei seguenti modi:

- studiando le idee che rendono il processo di Bologna un modo accettabile di ragionare ed agire
- vedendo come queste idee sono messe insieme per legittimare la "verità"
- trattando la tensione dei concetti di libertà e autonomia relativi al bisogno di adempimento e uguaglianza universali.

2. Politiche dell'Alta Formazione e Governance

Avanzerò l'idea della ristrutturazione educativa come mezzo per analizzare queste ipotesi. Lindblad e Popkewitz (2004) utilizzano questa nozione come un modo per analizzare i "ruoli e i livelli della ragione che ordinano, differenziano e distinguono i processi di ristrutturazione nei diversi contesti nazionali" (LINDBLAD, POPKEWITZ 2004: IX). Uno degli scopi è capire com'è possibile parlare di politica nel modo in cui se ne parla oggi. In questo articolo cercherò di pormi un obiettivo simile: analizzare come il discorso "planetspeak" dell'armonizzazione è reso possibile nella pratica dell'istruzione superiore. Inoltre, nell'analisi proporrò il concetto foucaultiano di governance (FOUCAULT 2003a). L'attenzione si concentra sui modi in cui le storie analizzate creano attitudini al modo di governare basato su ipotesi specifiche di cosa governare. Foucault sostiene che nel corso degli ultimi secoli c'è stato un processo di governamentalizzazione dello Stato, un passaggio da un potere centralizzato e repressivo di punire da parte del principe a un modo più decentralizzato di governare attraverso le istituzioni e gli stessi soggetti. I nuovi modi di governare sono stati resi possibili dall'emergere della popolazione in quanto entità che doveva essere governata. Potremmo dire che la governance è la mentalità/il pensiero riguardante il modo in cui dovrebbe essere praticato il modo di governare. Foucault (2003a) sostiene che la governance si concentra sull'articolazione di diversi tipi di razionalità di governo; non su quello che è il modo corretto di governare. Tale razionalità è sempre basata su un'idea di cosa si governa, o ha una relazione con essa. Il punto principale di una razionalità di governo è come governare: la conduzione del comportamento – come condurre il governo. Il concetto di condotta indica diversi significati in quanto, condurre significa dirigere o guidare, e indica anche comportarsi (aspetto etico), allo stesso tempo si riferisce al nostro comportamento; se abbiamo una condotta professionale o meno. Tutti questi significati confluiscono nel concetto di governance. Il governare cerca di formare il nostro comportamento secondo un particolare sistema di norme e idee. Non avviene per mezzo delle leggi. Invece, le razionalità del governare sono iscritte in diverse tattiche che devono plasmare la condotta della popolazione lavorando coi nostri desideri, aspirazioni e credenze (DEAN 1999).

[...] la finalità del governo risiede nelle cose che gestisce e nella ricerca della perfezione e dell'intensificazione dei processi che dirige; e gli strumenti del governo, piuttosto che leggi, adesso si ritrovano ad essere una serie di tattiche multiple. (FOUCAULT 2003: 237).

Un esame analitico del governo si concentra così sul modo di governare e su cosa si governa. In questo articolo l'attenzione va sul processo di Bologna in quanto processo di europeizzazione. Questo contiene diverse tattiche di governo che saranno elaborate successivamente. Ma prima, approfondirò la questione di come sia possibile parlare di riforma

dell'istruzione superiore nella forma esatta in cui se ne parla nel processo di Bologna.

Verranno analizzati quattro documenti dell'UE: la *dichiarazione di Bologna* (1999), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001), il *Comunicato di Berlino* (2003) e il documento *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (2005). L'analisi è stata strutturata in due parti.

A. Analisi dei discorsi planetspeak presenti nel processo di Bologna

B. Analisi attorno ai concetti di "libertà" e autonomia connessi all'idea di europeizzazione

3. Discorsi planetspeak e Processo di Bologna

In questa parte analizzerò e problematizzerò come diventa possibile parlare del processo di Bologna nei modi in cui se ne parla. Oggi esistono discorsi e modi di parlare che rappresentano il modo legittimo di farlo. Se non li utilizzi, probabilmente sarai emarginato. Proprio per questo risulta importante analizzare alcuni dei discorsi planetspeak avanzati in questo processo. Saranno discussi i discorsi planetspeak della società basata sulla conoscenza, l'impiegabilità, la mobilità, l'apprendimento permanente e la garanzia di qualità.

3.1. Lifelong learning, impiegabilità e mobilità

Un'idea ripetuta nelle storie sull'istruzione a livello europeo è l'idea della società basata sulla conoscenza. La società è costruita, come un edificio, ed è considerato essenziale che l'Europa diventi la società della conoscenza più competitiva e ben sviluppata al mondo.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha posto per l'Unione Europea l'obiettivo strategico, ribadito al Consiglio Europeo di Stoccolma del Marzo 2001, di diventare la società basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo (EU COMMISSION, 2001: 7).

In tale ragionamento, c'è un'idea di minaccia dal mondo circostante. Esistono altre parti di mondo, e in questo caso il mondo intero, con cui si deve essere in concorrenza. Perciò, l'Europa deve diventare una "Europa della Conoscenza" (COMUNICATO DI BERLINO, 2003: 2).

Nella società basata sulla conoscenza, l'apprendimento permanente è una realtà e un presupposto essenziale affinché il nostro paese possa competere con abilità tecnica e grandi competenze.

In questo caso c'è anche un'idea di competizione con il mondo circostante e l'apprendimento permanente è un modo per rispondere ad essa. Degno di nota è il fatto che questa idea costituisce la base per il pensiero della conoscenza e dell'istruzione in modi specifici; prima di tutto concepisce la conoscenza come una parte centrale per la *competizione* con altri paesi e regioni. Di conseguenza la competizione è la base per la

costruzione di una società basata sulla conoscenza. In secondo luogo, rende possibile parlare di conoscenza come qualcosa che tutti gli individui di un paese hanno bisogno di acquisire, come un modo per competere col mondo circostante. Esiste un discorso di creazione di una società con gente abbastanza istruita da soddisfare le esigenze del mercato del lavoro. La conoscenza non è concepita come una comodità. Il concetto di società della conoscenza sembra essere emerso negli anni '70 in rapporto ad alcuni teorici sociali. L'idea di base era che l'energia fosse rimpiazzata dalla conoscenza come fonte principale per la società, rendendo così possibile parlare di conoscenza in termini specifici.

Un altro fondamento per la società basata sulla conoscenza è che tutti i cittadini diventino impiegabili. “In termini economici, l'impiegabilità e l'adattabilità dei cittadini è vitale affinché l'Europa mantenga il suo impegno a diventare la società basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo” (EU, 2001: 6).

L'obiettivo dell'iniziativa dell'istruzione per adulti era, oltre permettere l'accesso ai corsi a livello secondario, dare l'accesso ai corsi a livello secondario superiore, di cui l'individuo ha bisogno per diventare impiegabile e prendere parte allo sviluppo della società, direttamente o tramite formazione continua.

L'Europa e le nazioni possono competere col mondo circostante educando i propri cittadini. In questo discorso ci sono idee di natura economica. Per esempio, l'idea d'impiegabilità è combinata con le idee di riduzione del tasso di disoccupazione e di conseguenza del costo dei benefici sociali. Il discorso dell'impiegabilità è combinato col discorso della mobilità. Il processo di Bologna ha l'obiettivo di creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore come mezzo per ottenere l'impiegabilità e la mobilità.

La dichiarazione di Sorbona del 25 maggio 1998, che è stata sostenuta da queste considerazioni, ha sottolineato il ruolo centrale delle università nello sviluppo di dimensioni culturali europee. Ha enfatizzato la creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore come modo chiave per promuovere la mobilità e l'impiegabilità dei cittadini e lo sviluppo generale del continente (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999: 1-2).

Per diventare impiegabili è necessario che si venga creati in quanto soggetti mobili; se diventi mobile avrai maggiori possibilità di ottenere un lavoro dal momento che le tue competenze possono adattarsi a un lavoro adeguato in qualunque parte d'Europa. Tale mobilità renderà anche l'Europa più prospera in quanto, contribuirà alla creazione di cittadini mobili, le cui competenze saranno sfruttate al massimo (COMMISSIONE UE, 2001). I cittadini hanno bisogno di essere mobili e disposti a spostarsi in altre parti d'Europa per ottenere un impiego. Questo provoca anche un'esclusione: cosa succede a coloro che non diventano o non possono diventare mobili?

Ciò che sembra nuovo in questi racconti è l'idea dell'istruzione e della conoscenza come qualcosa che necessita costantemente di essere

aggiornato in quanto mezzo per diventare occupabili. Questo volge la nostra attenzione al prossimo discorso planetspeak: l'apprendimento permanente.

3.2. Apprendimento permanente

L'apprendimento permanente è concepito come una parte centrale della società basata sulla conoscenza e come un modo per creare il cittadino impiegabile. È un modo per competere col mondo circostante e per rendere l'Europa prospera. Inoltre, si sostiene che l'Europa dell'apprendimento permanente consentirà ai cittadini di diventare più mobili e di rendere l'Europa più democratica, inclusiva e tollerante.

Questa comunicazione contribuisce alla costituzione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, i cui scopi sono consentire ai cittadini sia di muoversi liberamente tra contesti di apprendimento, lavori, regioni e paesi, valorizzando le loro conoscenze e competenze, sia di raggiungere gli obiettivi e le ambizioni dell'Unione Europea e dei paesi candidati di essere più prosperi, inclusivi, tolleranti e democratici (COMMISSIONE UE, 2001: 3).

In questa citazione possiamo vedere come i discorsi sull'apprendimento permanente, la mobilità, la conoscenza e le competenze incontrino idee di democrazia e tolleranza. Se le persone partecipano all'apprendimento permanente acquisiranno competenze e conoscenze che potranno essere utilizzate in varie parti d'Europa e rendere questa prospera. Tale relazione suggerisce che il soggetto costruito ha bisogno di rimedio e aiuto per diventare mobile come veicolo per diventare prospero. Questo sarà conseguito con la creazione di opportunità per l'apprendimento; i cittadini saranno autorizzati e quindi mobili. L'apprendimento permanente è qualcosa che creerà cittadini mobili, il che è parte del futuro. Inoltre, il futuro è visibile anche nell'idea di un'Europa prospera. Questo è qualcosa che deve essere creato: il *potere* del governo (DEAN 1999).

L'apprendimento permanente è concepito come qualcosa di cui tutti siamo parte e da cui nessuno è escluso. "Essi sottolineano la necessità di offrire a tutti i cittadini maggiori opportunità di seguire, secondo le loro aspirazioni e abilità, dei percorsi di formazione continua e ricorrente sia in collegamento con l'istruzione superiore che all'interno della stessa" (COMUNICATO DI BERLINO, 2003: 6). L'apprendimento dovrebbe avvenire durante l'arco della vita e in diversi contesti. "Oltre all'enfasi che si mette sull'apprendimento dalla scuola materna al post-pensionamento, l'apprendimento permanente dovrebbe comprendere l'intero spettro dell'apprendimento formale, non formale e informale" (COMMISSIONE UE 2001: 3). Questo forma un cittadino che è in costante apprendimento. Non s'impara solo nei contesti formali scolastici durante la prima parte della vita: la vita stessa diventa un apprendimento continuo. Potresti dire che si tratta di colonizzazione della vita; sei stimolato a studiare sempre e non puoi sfuggire. Non puoi decidere di non imparare, ma puoi per certi versi scegliere in quali contesti imparare. Un modo di interpretare questo discorso sull'apprendimento permanente è vedere la costruzione del soggetto come

una narrazione della salvezza. Con la costituzione dello studente permanente mobile sarà raggiunta la perfezione del governo. Si avvia un processo di auto-responsabilizzazione. Le persone devono prendersi cura della loro carriera e fare scelte che conducono a un impiego. Così facendo creeranno un'Europa prospera.

Un altro effetto delle attuali relazioni di potere è la formazione di pratiche di esclusione. Il discorso dell'apprendimento permanente, secondo cui l'apprendimento deve essere attuato in diversi contesti, nel corso di tutta la vita, e in cui tutti sono inclusi, è nei documenti dell'Unione Europea. Ma in Europa questo discorso corrisponde all'idea di coloro che sono privi dei requisiti richiesti per partecipare all'apprendimento permanente. Sono definiti gruppi a rischio (i disoccupati, le ragazze madri, i dipendenti della sicurezza sociale, ecc) e hanno bisogno di acquisire i requisiti per partecipare all'apprendimento permanente.

Di conseguenza si hanno due discorsi paralleli sull'apprendimento permanente: uno che sottolinea che impariamo di continuo (studenti permanenti), e uno secondo cui alcune persone non sempre hanno i requisiti per imparare. Questo mostra come le specifiche relazioni di potere nella società assegnano uno specifico significato al concetto di apprendimento permanente; in questo caso due diversi significati. Questo crea un "altro" specifico: il discorso crea esclusione. Cosa succede a coloro che scelgono di non partecipare all'apprendimento permanente o che non hanno la possibilità di partecipare? Con la costruzione del soggetto auspicabile vi è anche la costruzione dell'"altro" (POPKEWITZ 2003), quello che ha bisogno del rimedio.

3.3 Qualità e prospettive future

Nei documenti relativi al processo di Bologna sono presenti parecchie idee orientate verso il mercato. Una di queste è la garanzia della qualità. In quanto parte centrale della creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, è sottolineato il bisogno di un sistema di garanzia della qualità.

La qualità dell'istruzione superiore ha dimostrato di essere al centro della costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. I ministri si impegnano a supportare un ulteriore sviluppo della garanzia della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Sottolineano il bisogno di manifestare criteri e metodologie reciprocamente condivisi sulla garanzia della qualità (COMUNICATO DI BERLINO, 2003: 3).

Una caratteristica delle riforme era un modo di gestire le università maggiormente orientato verso il mercato. Il processo decisionale è stato decentralizzato e alle singole università è stata assegnata una maggiore responsabilità in merito alla garanzia della qualità.

Una caratteristica centrale dei racconti dell'istruzione superiore in Europa è l'idea del futuro in costante mutamento. Le cose cambiano e quindi deve essere creata una determinata società in grado di gestire la

situazione. Un approccio è assegnare delle responsabilità alle università, che devono essere i difensori del futuro.

Questo è della massima importanza, dato che l'indipendenza e l'autonomia delle università garantiscono che l'istruzione superiore e i sistemi di ricerca si adattino continuamente ai mutevoli bisogni, alle richieste della società e ai progressi della conoscenza scientifica (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999: 2).

Allo stesso tempo, le idee di un futuro in costante cambiamento costituiscono un tema comune nei discorsi fin qui discussi; apprendimento permanente, società basata sulla conoscenza e impiegabilità. C'è bisogno di creare una società basata sulla conoscenza per gestire un futuro che non può essere previsto. Le minacce dal mondo circostante non si possono anticipare in altro modo che con la creazione di una società basata sulla conoscenza che sia flessibile e formata da cittadini flessibili. Allo stesso tempo il cittadino è colui che ha bisogno di essere impiegabile, qualcosa che si trova nel futuro. Questo deve essere realizzato attraverso l'idea di apprendimento permanente. L'istruzione e l'apprendimento creeranno il soggetto impiegabile, pronto per qualunque cosa il futuro avrà da offrire. Attraverso un apprendimento continuo il cittadino sarà in grado di gestire un futuro in costante mutamento.

3.4 Analisi sul Processo di Bologna

Se riassumiamo le analisi eseguite finora, possiamo dire che esistono parecchi discorsi che creano una specifica configurazione che rende possibile parlare di ristrutturazione educativa in modo preciso. Attraverso le idee della società basata sulla conoscenza, l'apprendimento permanente, l'impiegabilità, la garanzia della qualità, la mobilità e un futuro mutevole, il processo di Bologna è reso possibile. Questi discorsi sono stilati nel processo e insieme (e con altri discorsi ed idee non approfondite qui) costituiscono una configurazione che è presa per "verità" e per modo legittimo di ragionare.

Se ci chiediamo come mai l'Europa riforma l'istruzione superiore in linea con le diverse idee avanzate nella dichiarazione di Bologna, cosa rende possibile agire in questo modo? Una risposta tratta dall'analisi fatta finora sarebbe: nei racconti sull'istruzione superiore in Europa si stanno muovendo diversi discorsi. Uno di questi è l'idea della società basata sulla conoscenza. La popolazione ha bisogno di essere altamente istruita e di sviluppare costantemente le proprie competenze attraverso un sistema di apprendimento permanente. Il futuro è in continuo mutamento e quindi il sistema educativo ha bisogno di preparare i suoi cittadini a tale futuro. Durante le riforme degli anni '90 sono stati introdotti termini, come garanzia di qualità, rivolti al mercato, che dovevano decentrare il potere decisionale nel campo dell'istruzione superiore. Allo stesso tempo, la qualità doveva essere valutata dall'ente nazionale per l'istruzione superiore come un modo per controllare che gli obiettivi prefissati fossero stati raggiunti, poiché tali discorsi planetspeak erano già presenti nelle vicende

europee, l'introduzione di simili discorsi nelle narrazioni del processo di Bologna non è "strana". Adattarsi al processo di Bologna è quindi visto come qualcosa di auspicabile dal momento che, secondo le narrazioni, produrrà una società desiderabile.

4. Libertà, autonomia, europeizzazione

I testi non avanzano solo idee di come dovrebbero essere la società e i soggetti futuri. Essi avanzano anche idee su come creare questi concetti sul modo di governare. Dunque, analizzerò i documenti prodotti a livello europeo e come un modo per problematizzare le idee sul modo in cui si debba governare secondo le narrazioni. Questo sarà fatto attraverso l'analisi delle tensioni circa i concetti di libertà e autonomia connessi all'idea di armonizzazione.

4.1. Processo di Bologna: inclusione o esclusione europea?

L'obiettivo generale del processo di Bologna è quello di creare uno Spazio Europeo dell'istruzione Superiore come un modo per promuovere l'impiegabilità e la mobilità (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999, COMUNICATO DI BERLINO, 2003). La dichiarazione non è qualcosa che le diverse nazioni devono firmare e rispettare. Ancora 47 nazioni hanno rettificato la dichiarazione e molti di loro hanno rispettato le dichiarazioni rese. Questo modo di ristrutturare l'istruzione superiore in Europa sta mettendo in moto diverse idee e mentalità di come si dovrebbe governare. Non c'è un "potere" centrale che decide come dovrebbero essere le cose. Invece, la dichiarazione sta creando una narrazione in cui l'idea è che le nazioni e le università realizzino da sé i profitti che devono essere realizzati attraverso questa riforma. Hai una scelta, partecipare o no, com'è sottolineato nel seguente paragrafo:

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti Paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso. (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1994: 4).

Come si può vedere, non viene presentata nessuna richiesta, c'è invece una mano tesa verso le università: "ci avete sentito prima, adesso ascoltateci di nuovo!". Ci sarà collaborazione tra le nazioni che sono rispettose e reciproche. Le differenze devono essere prese in considerazione e rispettate. Può essere vista come un'espressione di specifica razionalità di governare dove il governare deve essere effettuato per mezzo degli stessi soggetti (nazioni, università e studenti). Come hanno suggerito alcuni ricercatori, possiamo vedere una "guida a distanza" (LINDBLAD,

POPKEWITZ, 2004), dove lo “stato” continua a governare, ma per mezzo di soggetti piuttosto che di leggi. Questo è ulteriormente enfatizzato nel Comunicato di Berlino.

Essi apprezzano la cooperazione e l'impegno di tutti i partner - istituzioni d'istruzione superiore, studenti e altri portatori d'interesse - per il raggiungimento di questi obiettivi. □I Ministri ribadiscono l'importanza di tutti gli elementi del Processo di Bologna per la costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e sottolineano la necessità di intensificare gli sforzi a livello istituzionale, nazionale e europeo (COMUNICATO DI BERLINO, 2003).

Tutti i partecipanti devono essere mobilitati ed attivi nel processo di creazione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore.

Nei resoconti ufficiali, l'adeguamento al processo di Bologna è descritto come indispensabile per creare la mobilità poiché è necessario che il sistema sia chiaro e che ci sia fiducia nella qualità dello stesso.

I fattori principali in una prospettiva internazionale sono la chiarezza della struttura dell'istruzione superiore e quella della qualità dell'istruzione. Chiarezza e fiducia nel sistema sono fondamentali per un corretto riconoscimento accademico e professionale degli studi e delle lauree, e quindi per la mobilità.

I motivi di adeguamento al processo possono essere trovati nel bisogno degli studenti di poter competere con gli studenti provenienti dagli altri paesi per il lavoro ecc. Un'altra minaccia del futuro è che le lauree saranno sottovalutate se non accolte nel processo di Bologna.

Come mezzo per raggiungere chiarezza e comparabilità internazionale, il gruppo ha emesso la sentenza secondo la quale era altamente prioritario definire vari livelli di lauree, e quindi evitare la sottovalutazione di certi diplomi universitari.

Questa idea è ribadita parecchie volte nei documenti analizzati. Tali racconti di minaccia futura agiscono come una tecnica di governo. Allo stesso tempo questo pone la questione della libertà delle nazioni che partecipano. Secondo i racconti, gli studenti del tuo paese non avranno le stesse opportunità degli studenti provenienti da altri paesi se scegli di non partecipare.

Gli studenti che fanno richiesta di lavoro o di formazione continua in altri paesi potrebbero avere un piazzamento sfavorevole nei processi di selezione dal momento che la scala di classificazione di molti paesi ha troppi pochi livelli per fornire sufficienti informazioni sugli sforzi e i meriti precedenti.

Questo conduce alla concezione del processo di Bologna come qualcosa a cui devi adeguarti se non vuoi che i tuoi studenti e la tua popolazione rimangano indietro rispetto al resto degli altri Stati europei.

Queste narrazioni creano una pratica di inclusione e di esclusione attraverso gli effetti del potere. Il processo di Bologna è una narrazione di salvezza che promette il miglioramento per l'Europa e per quelle nazioni

che prendono parte al processo. Diversi paesi non appartenenti all'UE hanno firmato la dichiarazione. L'effetto è che le idee create dai membri dell'UE (gli iniziali firmatari di Bologna) si stanno spostando adesso verso altri paesi non appartenenti all'UE. Il loro sistema educativo deve essere adattato al sistema di Bologna (come tutti gli altri membri). Allo stesso tempo in cui include una narrazione di salvezza, crea anche una pratica di esclusione. Cosa accade a quelle nazioni che non prendono parte al processo? Gli studenti avranno problemi a spostarsi verso altri sistemi educativi se il loro paese non partecipa. Inoltre, questo non svilupperà il sentimento di essere europeo e i suoi studenti saranno svantaggiati nella competizione per il lavoro con gli studenti dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Il processo di Bologna potrebbe quindi essere visto come inevitabile per questi paesi partecipanti. Si può scegliere di prendervi parte, e quindi dare agli studenti la possibilità di diventare mobili, o di non partecipare e quindi offrire agli studenti una posizione svantaggiata.

4.2. Omogeneità ed eterogeneità

Si governa attraverso diverse tecniche. Il processo di Bologna può essere visto come una tecnica di europeizzazione. L'idea avanzata è che ogni paese ha bisogno di rendere l'istruzione superiore più omogenea in Europa in quanto mezzo per creare impiegabilità e mobilità. Questo si esprime anche come leader per la comparabilità e la trasparenza. Si sostiene che se l'istruzione superiore è resa più simile in Europa, le persone saranno maggiormente in grado di spostarsi tra i diversi sistemi educativi e otterranno più facilmente un impiego (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999). Da ciò deriva la costruzione di un'idea di europeizzazione come mezzo per creare un futuro auspicabile. Nello stesso momento in cui l'europeizzazione è posta come desiderabile, devono essere rispettate le differenze culturali.

“Ci impegniamo ad assicurare il raggiungimento di tali obiettivi - ciascuno nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali e nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e della autonomia delle Università - per il consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore. A tal fine perseguiremo sia le vie della cooperazione intergovernativa sia quelle degli altri organismi non governativi che a livello europeo hanno competenze in materia di istruzione superiore” (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999).

Questa idea di rispetto per le differenze culturali è ribadita anche nel Comunicato di Berlino:

L'intento è di preservare la ricchezza culturale e la diversità linguistica dell'Europa, frutto del suo patrimonio di 2 tradizioni diversificate, e di accrescerne il potenziale di innovazione e sviluppo

economico-sociale attraverso una maggiore cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore. □

“I Ministri riconoscono il ruolo fondamentale giocato dalle istituzioni di istruzione superiore e dalle organizzazioni studentesche nella costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore” (COMUNICATO DI BERLINO, 2003).

In altre parole, bisognerebbe raggiungere la l’uropeizzazione (omogeneizzazione) dei sistemi educativi nello stesso momento in cui dovrebbe esserci rispetto per le differenze (eterogeneità). Esistono due discorsi paralleli costruiti in queste narrazioni. L’uropeizzazione può essere vista come una tecnica di governance per creare un’Europa, nazioni e cittadini. Le idee avanzate a livello europeo devono essere attuate nei diversi contesti nazionali attraverso l’atto di europeizzazione poiché i sistemi d’istruzione superiore in Europa devono avvicinarsi maggiormente per garantire un buon futuro. I discorsi di eterogeneità e omogeneità possono essere visti come tecniche persuasive che si adattano alle diverse nazioni. Questi discorsi fanno parte delle narrazioni che promettono un futuro prospero attraverso la comparabilità e allo stesso tempo specificità per le diverse nazioni: offrono una scelta.

Inoltre, possiamo vedere come in alcuni Stati Europei (es. la Svezia) sia usata la stessa tecnica di governance: l’uropeizzazione effettuata attraverso le idee di omogeneizzazione e eterogeneità. Da un lato si sostiene che le università devono decidere per conto proprio come pianificare la loro organizzazione di studio (eterogeneità). Dall’altro, l’attuazione del processo di Bologna è vista come portatrice di cambiamenti a livello locale su cui le università non possono decidere (omogeneità).

Non era intenzione del gruppo limitare la libertà di azione delle università in merito all’organizzazione dello studio né suggerire che l’istruzione dei master fosse organizzata in programmi. Questo è deciso dagli stessi atenei. Ma il gruppo è consapevole del fatto che la sua proposta avrà conseguenze per l’organizzazione dello studio, qualcosa che sarà analizzata più attentamente alla fine di questa sezione.

Si sostiene che per gli studenti lo scopo della mobilità sia più essenziale della libertà delle università di decidere gli scopi dei loro programmi educativi.

Il gruppo di esperti è dell’opinione che la libertà delle università di fissare i propri obiettivi deve continuare, ma a questi obiettivi non si dovrebbe permettere di ostacolare la mobilità degli studenti tra le università.

Si sostiene che quello di Bologna sia un processo volontario per ogni paese partecipante e nelle narrazioni europee si dichiara che le università devono essere autonome. Ma esistono ancora discorsi paralleli d’influenza limitata rispettivamente per le nazioni e le università. Ciò che notiamo è una tensione nel modo in cui le idee di libertà e autonomia vengono problematizzate in merito all’uropeizzazione. Siete costruiti come soggetti autonomi (nazioni, università e cittadini) che devono fare le proprie scelte.

Questo è un soggetto auspicabile da creare in linea con un modo di governare neo-liberale in cui lo stato è iscritto nelle azioni dei suoi sudditi. Allo stesso tempo l'attuale tecnica di europeizzazione insieme alle sue persuasive tecniche di omogeneità ed eterogeneità, crea "verità" su come agire. Esistono modi specifici di agire e scelte specifiche da fare se si deve raggiungere un futuro prospero. Questo può essere riferito all'analisi fatta nella precedente parte di questo articolo in cui diversi discorsi planetspeak creano una configurazione che costituisce la "verità", basata sulle attuali relazioni di potere della società.

4.3. Strategie di governance

Strettamente collegata all'idea di europeizzazione è la tecnica della definizione degli obiettivi. Come sostiene la narrativa, con la creazione di obiettivi concreti, possono essere ottenuti tangibili passi in avanti.

Il corso è stato posto nella giusta direzione e con significativa determinazione. La realizzazione della maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi di istruzione superiore tuttavia richiede uno slancio continuo per essere perfettamente portato a termine. Abbiamo bisogno di sostenerlo attraverso la promozione di misure concrete per realizzare tangibili passi in avanti. L'incontro del 18 giugno 1999 ha visto la partecipazione di autorevoli esperti e studiosi provenienti da tutti i nostri paesi e fornisce utilissime indicazioni sulle iniziative da intraprendere (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999: 2).

Governare per obiettivi può essere visto come una parte della mentalità di governo in cui i soggetti (nazioni, cittadini ecc) devono scegliere per sé. Non esiste un potere centrale che dia ordini su cosa fare, piuttosto si consiglia di cercare di raggiungere gli obiettivi fissati. Questi obiettivi sono fissati da esperti provenienti da tutti i paesi, che daranno il via a nuovi obiettivi che dovranno essere raggiunti (COMUNICATO DI BERLINO, 2003). Per esempio gli stati membri sono incoraggiati a:

"I Ministri incoraggiano gli Stati membri ad elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professionale. Essi inoltre si impegnano ad elaborare un quadro generale di riferimento per tutti i titoli esistenti nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (COMUNICATO DI BERLINO, 2003).

La definizione degli obiettivi agisce come un modo di governare. Se conosci gli obiettivi e sai che questi devono essere analizzati, sei stimolato a raggiungerli come un mezzo per ricevere un feedback positivo nella valutazione. Come discusso nella precedente parte di questo articolo, tale modo di ragionare è reso possibile grazie a discorsi presi in prestito dal campo degli affari che assume forme specifiche nella pratica educativa.

Lo scopo di norme e linee guide è, quello di fornire una fonte di assistenza sia agli istituti di istruzione superiore nello sviluppo dei loro sistemi di garanzia della qualità sia agli organismi che garantiscono una garanzia di qualità esterna, così come di contribuire a un quadro comune di riferimento, che può essere usato allo stesso modo dalle istituzioni e dagli organismi. L'intenzione non è che queste norme e guide linee dettino le pratiche o siano interpretate come prescrittive o immutabili.

Questo solleva due questioni interessanti. In primo luogo mostra l'idea di un processo di governo in cui la mentalità è, quella di creare soggetti mobilitati che facciano le proprie scelte. Gli esperti devono solo dare assistenza. La seconda questione è l'idea che ci devono essere norme concernenti la qualità dell'istruzione superiore in Europa. I racconti sottolineano che queste norme sono spesso un modo per ottenere la trasparenza e per creare fiducia tra i sistemi educativi di diversi Paesi. Questo fa parte della tecnica di europeizzazione come un modo per creare una Europa auspicabile. Quest'idea è inscritta in diverse pratiche. In combinazione con l'idea di europeizzazione è anche l'idea di verifica. Queste norme non solo sono create e seguite dai differenti paesi ma, devono anche essere valutate. Le valutazioni e i proseguimenti devono essere eseguiti come un modo per raggiungere la garanzia di qualità. In questo modo le diverse nazioni e le loro università sono create come soggetti attivi che devono monitorare la loro qualità come un modo per raggiungere gli standard di Bologna. Tali idee, come sostenuto in precedenza, attingono a discorsi sulla garanzia di qualità presenti per esempio nei paesi nordici durante gli anni '90. Un sistema di garanzia della qualità può essere visto come un modo per condurre la soggettività delle università e dei suoi dipendenti verso l'automonitoraggio. È necessario controllare costantemente gli standard e le qualità al fine di garantire la soddisfazione degli standard di Bologna e di avere una buona qualità. Altrimenti sarai emarginato in relazione agli altri paesi e alle altre università.

Connesse all'idea di europeizzazione sono parecchie tecniche che devono essere utilizzate per creare un futuro auspicabile. Una di queste è l'ECTS, il sistema europeo di trasferimento dei crediti. Nelle narrazioni, è presentato come una parte importante del raggiungimento della mobilità (COMUNICATO DI BERLINO, 2003). Essendoci lo stesso sistema di valutazione e del conteggio del tempo di studio in tutti i paesi, si devono ottenere trasparenza e comparabilità (DICHIARAZIONE DI BOLOGNA, 1999). L'ECTS agisce quindi come una tecnica di governo appartenente all'idea di europeizzazione. Altre tecniche del genere includono l'uso del *diploma supplement*, una descrizione della formazione di una persona che si è laureata per facilitare il confronto con l'istruzione di altri paesi. Ancora un'altra idea è quella di avere lo stesso ciclo per le varie lauree in tutti i paesi, come tre anni per una laurea di primo livello, altri due per una laurea specialistica e ancora tre per un dottorato di ricerca.

5. Conclusioni

In questo articolo è stato sostenuto che il processo di Bologna è un esempio di un modo specifico di governance neoliberale. Non si governa più attraverso la legislazione, piuttosto attraverso diverse tecniche/tattiche. C'è un'enfasi sulla costruzione di un modo di governance auto-governativo in cui i soggetti (nazioni, università, cittadini) devono governare per conto proprio. Dal momento che le nazioni si adattano volontariamente al processo senza che nessuno dica loro di farlo, la domanda è: com'è possibile? Com'è stato sostenuto, parecchi discorsi planetspeak stanno creando una configurazione di pensiero che rende l'adattamento al processo un modo razionale di agire. I discorsi sulla società basata sulla conoscenza, l'impiegabilità, l'apprendimento permanente, la mobilità e la garanzia della qualità, tutti questi contribuiscono alla costruzione della "verità". Questi discorsi sono stilati nel processo di Bologna. E' concepito come un processo di europeizzazione che agisce come una tecnica di governo attraverso diverse tattiche e tecniche persuasive. Agisce come una tecnica che cerca di armonizzare i diversi sistemi educativi in Europa. Non promette soltanto di rendere trasparenti i sistemi educativi, promette anche di rendere confrontabili i prodotti dell'istruzione (i soggetti). Non importa in quale parte dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore ti sei formato, avrai la possibilità di confrontarti con gli altri. Sarai una persona che si è mobilitata e che preferibilmente ha studiato in altri paesi diversi da quello in cui è cresciuta. Questa comparabilità sarà attuata e resa possibile attraverso la definizione di obiettivi, la valutazione e la verifica. Inoltre, questo ti costruirà come uno che ha un sentimento di identità per l'Europa: sarai concepito come cittadino europeo. Attraverso tale processo sarà raggiunta la perfezione del governo: un'Europa prospera competitiva con il resto del mondo.

L'idea della libertà per le diverse nazioni di adattarsi al processo è parallela all'effetto dell'esistenza di relazioni di potere: la costruzione di una pratica di esclusione. Coloro che non partecipano al processo sono concepiti come "l'altro", colui che ha bisogno di rimedio. Non saranno in grado di competere col resto del mondo e i loro studenti saranno svantaggiati in relazione agli studenti dei paesi partecipanti. La "verità" di quello che è il modo razionale di scegliere è costruita attraverso una configurazione di discorsi. Questo avanza l'idea della libertà sotto un particolare punto di vista. Sei stimolato e concepito come un soggetto libero e capace di fare delle scelte. Ma non sei libero di non scegliere: una scelta deve essere fatta. E questa scelta è fatta all'interno di uno spazio in cui si muovono assemblaggi di discorsi e crea ciò che è il modo razionale di scegliere. Se scegli in altri modi sei concepito come "altro". Tali pratiche sono concepite anche riguardanti il cittadino. Essere un cittadino europeo significa essere una persona in costante apprendimento, sempre e in ogni luogo. Devi anche essere mobile. Tutti dovrebbero essere in grado di maneggiare un futuro

mutevole trovandosi preparati (flessibili) a trasferirsi in altre zone dell'Europa per studiare o lavorare. Si dovrebbe essere soggetti impiegabili.

Tali narrazioni creano "l'altro", colui che ha bisogno di rimedio. Cos'accade a coloro che non hanno la possibilità o non vogliono sempre imparare o che non vogliono essere mobili?

I discorsi planetspeak sono iscritti in Europa ma con alcuni aspetti diversi. Essi si muovono attraverso il tempo e lo spazio e fanno parte di un processo di indigenizzazione in pratiche specifiche. In altre parole, i discorsi sono iscritti diversamente in pratiche differenti in relazione alle specifiche relazioni di potere di quella pratica. In questo studio abbiamo sostenuto che questo è il caso del discorso dell'europeizzazione.

La stesura di questo articolo è stato un compito critico nella misura in cui ha cercato di problematizzare le idee date per scontate sull'istruzione superiore in Europa e le razionalità della governance su cui il processo di Bologna è costruito. Questo, speranzosamente, contribuirà ad ulteriori discussioni sul modo di governare e può essere messo in pratica in merito all'istruzione superiore in Europa.

Riferimenti bibliografici

BERLIN COMMUNIQUÉ (2003), *Realising the European Higher Education Area*, Communiqué of ministers responsible for higher education.

CORBETT A. (2003), *Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community*, *European Journal of Education*, 38(3), pp. 315-330.

DEAN M. (1999), *Governmentality: Power and rule in modern society*, Sage publications, London.

DICHIARAZIONE DI BOLOGNA (1999), 18-19 giugno, Bologna.

DUNN E. C. (2005), *Standards and person-making in east central Europe*, in COLLIER S. J., ONG A. (a cura di), *Global assemblages; technology, politics and ethics as anthropological problems*, Blackwell Publishing, pp. 173-193.

EUROPEAN COMMISSION (2001), *Communication from the commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, European commission, Directorate - general for Education and Culture and Directorate - general for Employment and Social Affairs, Brussels.

EDWARDS R., NICOLL K., SOLOMON N., USHER R., (2004): *Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?*, Routledge Falmer, London.

FOUCAULT M. (2003a), *Governmentality*, in P. RAINBROW, N. Rose (a cura di), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984*, pp. 229-245, The new press, New York.

FOUCAULT M. (2003a), *The subject and power*, in P. RAINBROW, N. Rose (a cura di), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984*, pp. 126 -124 The new press,

New York.

FROMENT E. (2003), *The European higher education area: A new framework for the development of higher education*, Higher education in Europe, 28(1), pp. 27-31.

HUISMAN J., VAN DER WENDE M. (2004), *The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?*, European Journal of Education, 39(3), pp. 349-357.

KLADIS D. (2003), *The social dimension of the Bologna process*, Higher Education in Europe, 28(3), pp. 353-354.

LAWN M. (2002), *Borderless education: Imagining a European education space in a time of brands and networks*, in A. NÓVOA, M. LAWN (a cura di), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Kluwer Academic Publishers, London, pp. 19-31.

LINDBLAD S., POPKEWITZ T. S. (2004), *Education Restructuring: (Re) Thinking the problematic of reform*, in S. LINDBLA, T. S. POPKEWITZ (a cura di), *Educational Restructuring: International perspectives on travelling policies*, pp. vii-xxxii, Information age publishing, Greenwich.

NÓVOA A. (2002), *Ways of thinking about education in Europe*, in A. NOVOA, M. LAWN (a cura di), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Kluwer Academic Publishers, London, pp. 131-155.

NÓVOA A., LAWN M. (a cura di), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Kluwer Academic Publishers, London.

NYBORG P. (2005), *Social issues in the Bologna process: who benefits?*, European Education, 36(4), pp. 40-45.

POPKEWITZ T. S. (2003), *Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present*, in M. BLOCH, K. HOLMLUND, I. MOQVIST, T. S. POPKEWITZ (a cura di), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 35-61.

POPKEWITZ T. (2000), *Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, State university of New York press, Albany.

REICHERT, S. & TAUCH, C. (2004): *Bologna four years later: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*, *European Education*, 36(3), pp. 36-50.

ROSE N. (1996), *Governing «advanced» liberal democracies*, in A. BARRY, T. OSBORNE, N. ROSE (a cura di), *Foucault and Political reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 37-64.

ROSE N. (1999), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

STEINER-KHAMSI G. (2002), *Reterritorializing educational import: Explorations into the politics of educational borrowing*, in A. NÓVOA, M. LAWN (a cura di), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Kluwer Academic Publishers, London, pp. 19-31.

WAGNER P. (1994), *The sociology of modernity*, Routledge, New York.

WÄCHTER B. (2004), *The Bologna process: developments and progress*, *European Journal of Education*, 39(3), pp. 265-273.