

RIFLESSIONI SUL PROGRAMMA ERASMUS AI MARGINI DELL'AZIONE

di Rossella Paino*

Abstract

Cet article se concentre sur l'analyse de la mobilité des étudiants dans l'Union Européenne comme un moyen de stimuler la convergence des divers systèmes d'enseignement supérieur. L'argument est basé sur les textes officiels et d'autres textes de la communication politique de la Commission européenne. La discussion qui suit est placée dans le contexte actuel du Processus de Bologne. Son objectif est d'introduire des changements au niveau du système vers la convergence et l'harmonisation qui n'ont pas été atteints grâce à des programmes de l'UE pour la mobilité des étudiants. Sans méconnaître la tension entre la popularité et l'impact limité de programmes européens de mobilité, je soutiens que la promotion de la mobilité des étudiants n'était pas un acte d'une ambition limitée, mais au contraire, une initiative visant à la fondation d'un système d'établissements d'enseignement supérieur au niveau européen.

Quando scopriamo che vi sono molte culture anziché una sola,
e di conseguenza, riconosciamo la fine di una sorta di monopolio culturale,
illusorio o reale che sia, si prospetta la minaccia della distruzione
della nostra stessa scoperta.

Ad un tratto si presenta la possibilità che esistano solo gli altri,
che noi stessi siamo gli 'altri'.

Una volta scomparsi ogni significato ed ogni obiettivo
diventa possibile errare tra le civiltà come tra le vestigia e rovine del passato.

L'intera umanità diventa un museo immaginario:
dove andare questo fine settimana? A visitare le rovine di Angkor
o a fare una passeggiata nel parco di Tivoli o Copenhagen?

Paul Ricoeur

Introduzione al Programma ERASMUS

L'Unione Europea (UE) è sempre stata molto attenta a tutte le questioni relative all'educazione ed alla formazione soprattutto dopo l'adozione della Strategia di Lisbona (2000)¹, avviando numerose riforme volte ad integrare il sistema educativo di tutti gli Stati membri.

Per raggiungere tale integrazione l'UE ha varato il Programma di Azione Comunitaria nel campo dell'Apprendimento Permanente (*Lifelong*

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

¹ Per approfondire l'argomento http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_it.htm.

*Learning Programme - LLP*² in modo tale da consentire la mobilità delle persone all'interno del territorio europeo, lo scambio di idee, la collaborazione e l'arricchimento personale e collettivo delle persone in tutti i campi della conoscenza. Infatti "l'obiettivo generale del Programma è quello di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future"³.

Il *Lifelong Learning Programme* accoglie al suo interno numerosi sotto-programmi (ERASMUS, ERASMUS Placement, ERASMUS Mundus, Leonardo Da Vinci, Comenius, Grundtvig, Marie Curie Action, Jean Monet) ognuno con una funzione diversa.

In questo articolo rifletterò su quello che, probabilmente, è il programma di mobilità più conosciuto: il Programma Erasmus.

Nel 2007 il programma Erasmus ha compiuto venti anni, compleanno celebrato con tante manifestazioni un po' ovunque in Europa, ma la sua notorietà si riconosce, oltre che dai momenti di celebrazione, soprattutto quando Erasmus diventa un neologismo, o una metafora, che sta ad indicare libertà intellettuale e disponibilità ad uscire dall'ambiente consueto.

Numerosi sono i vantaggi per tutti gli studenti che decidono di intraprendere l'esperienza di mobilità ERASMUS e sono legate alla possibilità di:

- vivere in uno Stato estero ed impararne la lingua;
- incontrare persone con differenti backgrounds culturali e familiarizzare con la loro cultura;
- attivare competenze interculturali;
- confrontarsi con le diversità;
- fare amicizia con persone provenienti da tutta Europa (e non solo);
- arricchire i propri programmi di studio;
- apprendere nuovi metodi di insegnamento (relativamente alla mobilità degli insegnanti);
- attivarsi socialmente (incontrare nuove persone significa tentare un approccio con esse);
- diventare indipendenti.

Nonostante ciò, ci sono dei problemi che spesso hanno degli effetti

² Il *Lifelong Learning Programme* è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.

³ http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30

negativi sugli studenti che partecipano all'ERASMUS (soprattutto sugli studenti non appartenenti all'UE), ovvero:

- ostacoli burocratici per il permesso di soggiorno;
- mancanza di finanziamenti;
- incompatibilità dei piani di studio tra le università dei diversi Stati;
- parziale o totale assenza di informazioni riguardanti i programmi di mobilità offerti dalle università agli studenti.

Le sfide che l'UE sta cercando di superare, in accordo con l'attuale Processo di Bologna, per aumentare la mobilità sono:

- superare gli ostacoli relativi al permesso di soggiorno;
- aumentare i fondi per i programmi di mobilità;
- dare riconoscimento dei crediti acquisiti presso le sedi straniere;
- stabilire la compatibilità di Corsi e Lauree nelle università degli Stati Membri;
- facilitare l'ammissione degli studenti ai programmi di mobilità;
- promuovere ed informare gli studenti sui programmi europei di mobilità.

Queste sono le questioni cruciali, a mio parere, alle quali l'UE deve far fronte per raggiungere l'obiettivo, che si è prefissata, di aumentare entro il 2020 la mobilità studentesca del 20%.

Ma quali sono state le politiche che hanno giocato un ruolo determinante per la nascita dei Programmi sulla mobilità? Come si è arrivati ai vantaggi ed agli svantaggi elencati sopra?

Dopo questa breve introduzione sulle caratteristiche più importanti del Programma Erasmus, indispensabile per il lettore meno esperto, seguirà l'analisi della mobilità studentesca nell'UE come mezzo per stimolare la convergenza dei diversi sistemi educativi di istruzione superiore.

Ci tengo a sottolineare che l'articolo si basa su testi ufficiali e altri testi di comunicazione politica della Commissione Europea inquadrati nell'attuale contesto del Processo di Bologna poiché, il mio primo approccio con il Programma di Apprendimento Permanente è avvenuto durante uno stage condotto presso l'UNICA Secretariat (Network of Universities from the Capitals of Europe) che opera insieme alla Commissione Europea nell'ambito dell'educazione e la formazione e l'EUA (European University Association).

Cercherò di dimostrare come la promozione della mobilità sia stata, e continui ad essere, un obiettivo alquanto ambizioso dal momento che lo scopo ultimo è quello di fondare un sistema di istruzione superiore a livello europeo.

1. Studi sull'ERASMUS

Per chi conosce la letteratura sul tema della mobilità studentesca, è un segreto di Pulcinella che il suo principale volume sia relativamente noioso. Sembra che il pragmatico orientamento politico e l'operatività della cooperazione, realizzata attraverso misure concrete, abbiano ostacolato l'analisi concettuale e impedito che questa sia più elaborata e "ambiziosa". Tuttavia, alcuni studiosi hanno sottolineato come finora sia prevalsa una visione professionale ed economica della mobilità studentesca dell'ERASMUS.

Wielemans sostiene che il programma riflette i meccanismi del mercato e il crescente spirito dell'utilitarismo ma risulta dissonante rispetto al programma ed alle idee umanistiche della storica figura di ERASMO: "Il programma ERASMUS della UE è discordante con la missione umanistica e culturale suggerita dall'uso del ritratto di Erasmo" (Wielemans, 1991).

Secondo questa linea di ragionamento, l'ERASMUS rifletterebbe la tesi secondo la quale l'istruzione superiore è modellata da pressioni provenienti dal mercato e dai suoi interessi piuttosto che dalla pianificazione politica (Neave, 1988). Si tratta di analisi che sembrano contraddire l'appassionata retorica sulla mobilità.

Ripercorrendo gli anni '70, è possibile osservare che questo fu un periodo molto difficile per la costruzione dell'Europa in genere e per il procedere della cooperazione in materia di istruzione in special modo.

Dopo un lungo tempo di silenzio e di non comunicazione istituzionale, nei primi anni '80 si è riavviato il dialogo fra gli Stati membri. In un contesto politico diventato complessivamente più favorevole alla dimensione europea delle iniziative, nel marzo 1983 il Consiglio europeo chiese tutti gli sforzi possibili per rendere più semplice la mobilità fra gli Stati membri, migliorando il sistema dei riconoscimenti reciproci dei titoli di studio rilasciati dai diversi Paesi nell'ambito dell'istruzione superiore.

Sempre nel 1983, il Consiglio chiese l'aumento del finanziamento comunitario destinato alla mobilità nell'istruzione superiore ma ogni proposta restò insabbiata nella palude determinata dall'assenza di una base giuridica⁴.

Ricerche sulla storia dello sviluppo delle politiche dell'Unione Europea nell'ambito dell'istruzione superiore hanno mostrato che mettere in rilievo la spiegazione economica, sociale e pedagogica dell'ERASMUS è stata una tattica iniziale per assicurare l'approvazione del programma da parte dei membri della Commissione Europea (Corbett, 2003).

Tuttavia, possiamo legittimamente chiederci se possibilmente questa è stata la *conditio sine qua non* necessaria perché emergesse il programma o se ha dominato le altre spiegazioni e ha dato definitivamente forma al programma stesso.

⁴ Bettin Lattes G., Bontempi M., *Generazione Erasmus? L'identità Europea tra vissuto ed istituzioni*, Firenze University Press, 2008.

2. L'ERASMUS e il difficile percorso verso il cambiamento sistemico

La mobilità studentesca è stata vista da una doppia prospettiva: come mezzo di produzione di certi effetti intellettuali e attitudinali sugli individui e, da un punto di vista politico, specialmente quello della CE, come mezzo per provocare un cambiamento istituzionale al livello delle istituzioni dell'istruzione superiore (Baumgratz-Gangl, 1996).

Ci si aspettava che la mobilità studentesca all'interno dell'Unione Europea giocasse un ruolo chiave nello sviluppo della Dimensione Europea dell'istruzione superiore. Sebbene l'idea di un'azione comunitaria volta a rinforzare la dimensione europea nell'istruzione risalga almeno alla relazione di Janne (Janne, 1973) dei primi anni '70, questo obiettivo fu meglio evidenziato specialmente dopo il 1995, in modo particolare con il lancio del programma SOCRATES.

La realizzazione avrebbe richiesto in primo luogo che gli europei acquisissero consapevolezza della diversità degli altri sistemi di istruzione (superiore), della loro ricchezza ma anche delle differenze e divergenze.

Con il SOCRATES, dopo questa fase iniziale di scambio di esperienza e di acquisizione di una conoscenza reciproca, la cooperazione tra gli Istituti di Istruzione Superiore sarebbe dovuta passare alla fase successiva.

Alcuni anni dopo, van der Wende (2001) osservò che si attribuiva un basso livello di convergenza a livello istituzionale e **pedagogico** all'impatto del progetto SOCRATES/ERASMUS perché persistevano delle differenze e una convergenza sistemica era ostacolata.

3. Un progetto popolare con un impatto limitato: alcune potenziali spiegazioni

Tre ragioni possono fornire delle potenziali spiegazioni dell'impatto limitato dell'ERASMUS. La prima mira al fatto che l'apparente consenso sulla mobilità studentesca sembra coprire una situazione complessa che non considera soltanto i risultati delle ricerche sugli esiti individuali di un'esperienza ERASMUS per gli studenti, né dipende dalle singole spiegazioni e aspettative condivise dai vari protagonisti interessati alle questioni dell'Istruzione Superiore (Papatsiba, 2003, 2005).

La diversità di scopi e spiegazioni non caratterizza solo gli scambi di studenti ma anche gli scambi di alunni della scuola secondaria (*Comenius*) che riproducono questo stesso modello. Secondo Bernard, in quest'ultimo, si presenta un aspetto paradossale: sebbene fornisca soddisfazione e un certo grado di successo, di fatto si basa su una catena di costanti "malintesi" tra le parti coinvolte (es, studenti, insegnanti, genitori, istituzioni), ognuna delle quali mira a diversi obiettivi e ha diverse aspettative (Bernard, 1996). Quindi, non basta condividere la stessa visione, l'approccio e gli obiettivi perché tutto ciò non è una *conditio sine qua non* affinché un'iniziativa sia per certi versi "efficace": la soddisfazione degli studenti supporta questo,

ma, come vedremo a breve, la questione è capire a spese di chi o cosa e a che “costo”.

La seconda ragione riguarda i risultati quantitativi del programma. Esso non ha mai raggiunto l’obiettivo del 10% degli studenti in mobilità. Come un testo ufficiale del Parlamento Europeo dichiara: “la Commissione mostra che solo l’1% degli studenti ha preso parte ai progetti di mobilità ERASMUS nell’anno in questione e che molto resta ancora da fare per raggiungere l’obiettivo dichiarato del programma di un tasso di partecipazione del 10%⁵. Per chi conosce bene il campo della mobilità ERASMUS, i discorsi trionfali e le statistiche sopravvalutate non sono inconsueti. Coinvolto in importanti valutazioni sull’ERASMUS, Maiworm⁶ fa il punto sulla partecipazione degli studenti al progetto ERASMUS e nota che “molte pubblicazioni sull’ERASMUS citano erroneamente le cifre sostanzialmente più alte del numero preventivato di studenti in mobilità. [...] Tuttavia, il numero effettivo di studenti che vanno all’estero col supporto dell’ERASMUS è sostanzialmente più basso. Il “tasso della domanda” (percentuale degli studenti stimati che sono andati realmente all’estero) è diminuito nel corso degli anni a meno del 50%⁷”.

Pertanto la massa critica degli studenti che alla fine avrebbe motivato il cambiamento *istituzionale e pedagogico* non è stata realizzata fino ad oggi, anche se la popolarità del progetto sta aumentando. Gli analisti attribuiscono questo fatto al limitato supporto finanziario degli Stati Membri alla mobilità studentesca e alla loro mancanza di disponibilità a fornire incentivi per far sì che il progetto raggiunga i suoi ambiziosi obiettivi⁸ (Bousquet, 1998; Corbett, 2002).

La terza plausibile spiegazione riguardante il debole impatto del progetto ERASMUS sul cambiamento sistemico ha a che fare con il livello di azione o, in altre parole, col fatto che la mobilità riguarda prima di tutto studenti singoli anche se l’obiettivo reale erano gli accademici, i dipartimenti e le istituzioni, e il principale scopo era quello di migliorare la qualità dell’istruzione superiore e sviluppare la sua Dimensione Europea.

Lo studio dell’Occidente e il team del progetto ADMIT (2002) sulle percezioni e le strategie della mobilità studentesca in 5 paesi (Germania, Grecia, Francia, Svezia e Regno Unito) hanno rivelato una forte disparità in termini di coinvolgimento degli accademici e di supporto istituzionale attivo per la mobilità studentesca. Basato sulla valutazione del progetto SOCRATES nel 2000, Maiworm (2001) ha riportato che il 40% di questi

⁵ Résolution du Parlement européen sur le rapport de la Commission *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, (Procs Verbal du 06/09/2000, bas sur le document A5-0199/2000). Risoluzione del Parlamento europeo sulla relazione della Commissione intitolata Indagine sulla situazione socio-economica degli studenti ERASMUS.

⁶ Maiworm F. (2001) *Erasmus: continuity and change in the 1990s*. European Journal of Education 36:(4), pp. 459-472.

⁷ *Ibidem* pag. 464. Traduzione dal testo originale.

⁸ Bousquet A., *Education et formation dans l’Union européenne. Un espace de coopération*, 1998.

responsabili del SOCRATES al livello centrale delle istituzioni ha percepito una mancanza di interesse da parte degli accademici.

In questo contesto, in definitiva, il coinvolgimento degli accademici nella mobilità studentesca non è visto come un'attività gratificante in termini di progressione della carriera, pur se ci si aspetta che le istituzioni contribuiscano attivamente al rafforzamento della competitività nazionale o regionale, essendo le loro missioni educative sfidate dalle aspettative per favorire sia l'eccellenza che la democrazia. Se a questo si aggiunge la soddisfazione degli studenti, come dimostrato da diverse valutazioni sul progetto ERASMUS (Maiworm *et al.* 1993; Teichler & Maiworm, 1997; Rosselle & Lentiez, 1999; Teichler *et al.*, 2001), e l'enfasi sulla dimensione personale della mobilità, che riguarda soltanto un piccolo numero di studenti in mobilità, si capisce come questo abbia costituito la scusa ideale per un limitato cambiamento a livello di sistema.

4. Conclusioni

È stato discusso che la “diminuzione” dei cambiamenti a livello sistemico non può essere considerata come un insuccesso perché la mobilità studentesca non è stata concepita per avere un impatto sui sistemi di istruzione superiore e per ripercuotersi sulle loro strutture (Huisman, 2004). Nella stessa linea di ragionamento, è stato suggerito che, per via delle limitate competenze dell'UE nell'istruzione, la Commissione Europea non si trovava in una buona posizione per iniziare un processo volto a riforme a livello di sistema (van der Wende, 2001).

Senza trascurare la correttezza dell'argomento giuridico basato sul principio della sussidiarietà, vale la pena menzionare che nell'arena politica la competenza legale non sempre riflette il reale interesse in certe attività. In altre parole e in termini di regolazione dell'ordine del giorno nel processo politico (Corbett, 2004) non c'è sempre un punto di incontro tra il settore (es, la competenza legale della CE nell'istruzione), la questione e il luogo (di cui si occuperà o sarà responsabile l'istituzione).

La ricerca sulla storia dello sviluppo politico dell'UE nell'Istruzione Superiore evidenzia il fatto che l'istruzione superiore e l'educazione in generale sono state “una questione di intenso interesse per i responsabili politici della Comunità Europea dal primo giorno della storia della Comunità⁹”.

Quindi, sosterrai che promuovere la mobilità studentesca non era un atto di limitata ambizione (anche se era un'iniziativa sfruttata con successo e avanzata o accettata), ma al contrario, un'iniziativa rivolta alla fondazione di un sistema di istituzioni di istruzione superiore a livello europeo. Per sviluppare questo argomento, la definizione di T. F. Green (1980) di cosa costituisce un sistema educativo sembra rilevante. Egli suggeriva che, per

⁹ 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), pag 385.

capire i problemi incontrati nella riforma di un sistema educativo, bisogna occuparsi del suo carattere generale, come sistema organizzativo ed interessarsi dei suoi elementi primari che sono:

1. le scuole;
2. l'essere mezzo di scambio tra le scuole;
3. la sequenza (Green, 1980) intesa come la ripetitività delle azioni del programma.

Discutiamo qui del secondo elemento del sistema, quell'“essere mezzo di scambio tra le scuole” che comporta l'esistenza di un sistema di crediti e di unità che permette allo studente di spostarsi da una scuola ad un'altra senza dover ricominciare da capo o essere posizionato a caso. Effettivamente “poiché abbiamo un sistema, le persone possono spostarsi da una scuola ad un'altra e riprendere lo stesso livello” (Covaleskie, 1994). Quanto al progetto di mobilità ERASMUS, è stato finalizzato alla promozione dello studio integrato all'estero, con periodi di studio all'estero riconosciuti come facenti parte di un corso. Le sovvenzioni dell'UE per la mobilità attraverso l'ERASMUS, accompagnate dal sistema di crediti conosciuto come ECTS, erano state ideate per facilitare la libera circolazione degli studenti da un istituto ad un altro. In quanto tale, questo tipo di mobilità studentesca riguarda il secondo elemento del sistema in base alla definizione di Green (1980). Alla luce di questa discussione, l'azione dell'UE sull'istruzione superiore può essere interpretata come un intervento volto all'impatto al livello di sistema. Dato il contesto storico e politico, la promozione della mobilità era una possibile azione al livello di una delle tre componenti del sistema dell'istruzione superiore, secondo la definizione di Green. Quindi, da un punto di vista retrospettivo, la mobilità studentesca potrebbe in definitiva essere vista come un'iniziativa che aspira a creare una base primaria di un sistema di istruzione superiore europeo. Finora non sembra che questa iniziativa abbia avuto successo nell'introdurre questo tipo di cambiamento tanto da modificare eventuali obiettivi, speranze e aspirazioni.

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., *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Springer, London-New York, 2009.

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 pp. 103-128. 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. and MILLER, B. (eds) (1996) *Brave Esquisse d'une Philosophie des Changes Scolaires*, Anthropos, Paris — [Pedagogy of intercultural encounters].

BETTIN LATTES G., BONTEMPI M., *Generazione Erasmus? L'identità Europea tra Vissuto ed Istituzioni*, Firenze University Press, 2008.

BOUSQUET A. (1998) *Education et Formation dans l'Union Européenne. Un Espace de Cooperation* 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*. Articolo presentato al First International Euredocs Conference Paris — 24-26 June.

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 Demands*. The Cheps inaugurals 2002 pp. 69-105. University of Twente. The Netherlands.

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. and 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*, ISS-Pontifex, Frankfurt am Main, 2005.

HAUG G. (1999) *Visions of a European Future: Bologna and Beyond*. Articolo presentato all'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*. Articolo presentato all'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., *University Dynamics and European Integration*, Springer, London-Nwe York, 2009.

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 Experiences des Etudiants Erasmus en 1990/91* Wissenschaftliches Zentrum fr Berufs- und Hochschulforschung, Universitt 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 pp. 53-72. Kluwer, Dordrecht.

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

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.* Articolo presentato alla 1st International Euredocs Conference Paris.

PAPATSIBA V. (2003) *Des Etudiants Europens. 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*, 14(2) 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* pp. 129-146. Jessica Kingsley, London.

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., *Cultural Perspectives on Higher Education*, Springer, London-New York, 2009.

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).