

Carla Roverselli e Anselmo R. Paolone

COMPETENZE TRASVERSALI

Valutazione e valorizzazione
delle esperienze di studio all'estero



Biblioteca della Fondazione



Fondazione
Intercultura
onlus

Carla Roverselli e Anselmo R. Paolone

COMPETENZE TRASVERSALI

**Valutazione e valorizzazione
delle esperienze di studio all'estero**

Biblioteca della Fondazione



COMPETENZE TRASVERSALI

Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura

I testi di questo volume possono essere riprodotti gratuitamente citando la fonte e purchè per scopi non commerciali.

Non se ne possono trarre opere derivate.

Visitate il sito www.fondazioneintercultura.org

Finito di stampare nel mese di luglio 2013

SOMMARIO

Nota Introduttiva (A.R. Paolone – C. Roverselli)	7
---	----------

PRIMA PARTE

LE COMPETENZE CHIAVE IN EUROPA E IN ITALIA. LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ACQUISITE IN UN SOGGIORNO DI STUDI ALL'ESTERO

(Carla Roverselli)	9
1. Introduzione	11
2. Le competenze chiave a livello europeo	14
3. la strategia delle competenze in Italia	22
4. la valutazione delle competenze acquisite da uno studente che ha svolto un periodo di studio di lunga durata all'estero.	
Questioni aperte	27
5. Valutare un'esperienza di studio all'estero: studi pregressi	31
6. Valutare un'esperienza di studio all'estero nella scuola italiana	34
6.1 La valutazione degli apprendimenti non formali e informali	35
6.2 educazione alla cittadinanza	39
7. Considerazioni finali	44

SECONDA PARTE

IL QUESTIONARIO PER VALUTARE LE COMPETENZE CHIAVE ACQUISITE DA UNO STUDENTE CHE HA SVOLTO UN SOGGIORNO DI STUDI ALL'ESTERO

(Carla Roverselli)	49
1. Come è stato elaborato il questionario	51
2. A chi è stato somministrato	53
3. Il questionario	55
4. Quantificazione delle risposte ai questionari	58
4.1 Sintesi dei risultati del questionario	60

5. Elaborazione delle risposte	75
5.1 Competenza nella comunicazione nelle lingue straniere (domande 1-3)	75
5.2 Consapevolezza ed espressione culturali (domande 4-10)	76
5.3 Spirito di iniziativa e imprenditorialità (domande 11-19)	90
5.4 Competenza digitale (domande 20-22)	110
5.5 Imparare a imparare (domande 23-28)	116
5.6 Competenze sociali e civiche (domande 29-44)	128

TERZA PARTE

CHIAVI DI LETTURA DELL'ESPERIENZA SOGGETTIVA DEI RETURNEES. PROCESSI ACCULTURATIVI, RAPPORTI CON I PARI E CON GLI INSEGNANTI

(Anselmo R. Paolone)	147
1. Dai questionari alla ricerca interpretativa	149
2. L'autoconsapevolezza dei returnees, lo scarso interesse della scuola nei loro confronti, le difficoltà di reinserimento	153
3. I consigli di classe: luogo di "mediazione" tra i returnees, il corpo docente e la scuola	157
4. L'emersione a "lungo termine" delle competenze trasversali	162
5. Spunti sulla sensibilizzazione dei docenti	163
6. Quali sono le tematiche a cui "sensibilizzare" i docenti	165
7. Cenni sulle interviste	165
8. Che tipo di acquisizioni stiamo cercando?	167
9. Spunti di ricerca-azione	167
10. Le fasi del processo acculturativo	170
11. Chiavi di lettura dell'esperienza soggettiva dello studente internazionale	176
12. Shock acculturativo e cambiamento personale degli studenti	178
13. Acquisizioni che formano il background di alcune importanti competenze trasversali	185

SPUNTI CONCLUSIVI E RACCOMANDAZIONI (Carla Roverselli e Anselmo R. Paolone)	203
Riferimenti bibliografici	209

Nota Introduttiva

(A.R. Paolone - C. Roverselli)

L'ipotesi originaria “di base” della ricerca era quella di verificare se le competenze chiave europee potessero fornire delle categorie capaci di “fare da ponte”, (nel senso di migliorare la ricezione della prima realtà da parte della seconda) tra: da un lato le complesse e articolate acquisizioni fatte dai *returnees* (cioè gli studenti rientrati da un soggiorno di studi all'estero) durante il loro soggiorno all'estero, dall'altro il mondo della scuola italiana, tradizionalmente meno recettivo verso acquisizioni che non fossero strettamente disciplinari e che solo recentemente si sta aprendo alla tematica delle competenze.

Le competenze chiave europee sono state scelte in questa ricerca perché costituiscono una formulazione più articolata rispetto alla visione italiana delle competenze disciplinari, e inoltre esse sono in parte recepite dal sistema scolastico nazionale (e costituendo lo standard europeo auspicabilmente in futuro andranno ad incidere ancora più marcatamente su di esso).

Si è voluta svolgere una ricerca qualitativa/interpretativa, basata sull'uso di fonti documentali, sulla somministrazione di questionari e interviste, sull'osservazione diretta sul campo.

Perché le competenze possano essere un terreno di scambio in cui l'esperienza del *returnee* sia traducibile in categorie comprensibili e valutabili dal sistema scolastico, occorre che da un lato i docenti (e il sistema scolastico) recepiscono una visione delle competenze sufficientemente articolata da poter “contenere” la varietà e complessità delle acquisizioni fatte dal *returnee* nella sua esperienza all'estero; dall'altro, che il *returnee* venga aiutato a rielaborare la propria esperienza e a prendere maggiormente coscienza delle proprie acquisizioni, grazie anche alla loro contestualizzazione in un sistema di categorie accettato dall'istituzione scolastica (e quindi adatto a essere

valutato dalla medesima).

In questo senso, per porre le basi del discorso, Carla Roverselli mostra quale sia, almeno teoricamente, la situazione attuale delle competenze nella scuola italiana, anche con riferimento all'implementazione della normativa sulle competenze chiave europee, e svolge delle riflessioni sul rapporto tra tali competenze e le acquisizioni dei *returnees*, basandosi anche sui questionari che sono stati inviati a questi ultimi.

Segue una parte della ricerca svolta “sul campo” nella quale Anselmo Paolone indaga, con vari strumenti della metodologia etnografica, su aspetti della valutazione e valorizzazione delle acquisizioni dei *returnees*, in alcune scuole del Sud (Campania), Centro (Lazio) e Nord (Friuli Venezia Giulia) dell'Italia. La mira di questa parte della ricerca, tuttavia, non è quella di cogliere differenze “regionali” tra le varie scuole, bensì soprattutto quella di portare a un livello di approfondimento maggiore, attraverso le interviste e l'osservazione diretta, alcune delle domande poste attraverso i questionari.

PRIMA PARTE

**LE COMPETENZE CHIAVE IN EUROPA E IN
ITALIA. LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLA
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ACQUISITE
IN UN SOGGIORNO DI STUDI ALL'ESTERO**

Carla Roverselli

1. Introduzione

Per realizzare gli obiettivi che il Consiglio Europeo si è dato a Lisbona nel 2000, “*to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world*”¹, la scuola del futuro è delineata dagli organismi ufficiali europei sempre più come una scuola che deve fornire e accertare le nuove competenze chiave, piuttosto che limitarsi a fornire e accertare solo conoscenze. Questa finalità si sta estendendo con determinazione a tutti i Paesi Membri dell’Unione perché le conclusioni del Consiglio di Lisbona hanno dato all’Europa il mandato di sviluppare un approccio comune in educazione che vada oltre le diversità dei sistemi educativi nazionali: stiamo andando quindi un po’ dappertutto in Europa verso una scuola delle competenze.²

Come noto, le competenze chiave sono state definite dalla Raccomandazione Europea del 18 dicembre 2006³ e sono: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, e consapevolezza ed espressione culturale.

Tali competenze sono ritenute essenziali dal Parlamento e dal Consiglio Europeo per una partecipazione attiva alla vita sociale ed ai processi di sviluppo e innovazione, e vengono definite “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”, di cui tutti hanno bisogno “per la realizzazione e lo sviluppo personale,

1 Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza, 5. Al sito: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

2 Hingel A., *Education Policies and European Governance*, Bruxelles, European Commission, Directorate – General for Education and Culture, 2001, pp.15-19 http://ec.europa.eu/governance/areas/group12/contribution_education_en.pdf

3 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"⁴.

La scuola italiana, che ha recepito la normativa europea, prevede interventi mirati per migliorare e diffondere (e quindi misurare) soprattutto alcune competenze chiave, ovvero quelle inerenti la conoscenza e l'uso della lingua madre, la lettura, altre lingue e altri linguaggi, la matematica e le scienze.⁵ Tende però a tenere in minor considerazione tutte le altre competenze, per una molteplicità di motivi: sia perché è difficile valutarle, sia perché, malgrado ciò che auspica l'Europa, punta di più sui contenuti disciplinari.

Il Piano di intervento previsto dall'Europa richiede una consistente azione di valutazione dell'efficienza ed efficacia dei programmi messi in atto, finalizzata oltre che alla misurabilità anche alla comparabilità a livello europeo del servizio prestato dalle scuole. A tal proposito la Commissione delle Comunità Europee ha offerto un quadro di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione, e quindi per misurare e comparare tutte le competenze.⁶ La strategia europea delle competenze mira a realizzare una scuola che punti alla massima efficienza del sistema e si preoccupi di saldare insieme istruzione, formazione professionale, mondo produttivo e ricchezza della nazione. Questa strategia, però sembra pure rivelare un altro intento, quello di creare le condizioni per cui l'Unione Europea

4 Ibidem.

5 Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, *Programmazione dei Fondi Strutturali e Fondo Aree sottoutilizzate 2007-2013 – Linee di programmazione – Avvio dei processi di valutazione*, Prot.n.Int/3425/5, Roma 17 maggio 2007, al sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/documenti/200713/prot3425_07.pdf

Hingel A., *Lo sviluppo di un sistema europeo di rilevazione sulle competenze fondamentali*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, Genova 2010, pp.75-89. Al sito: http://www.treelle.org/files/lll/seminario_12_sito.pdf

6 Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione. Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, Bruxelles 21.02.2007, COM (2007) 61 definitivo.

funga da “ideale regolatore”⁷ che influenza o organizza le politiche nazionali. Nonostante ciò, tuttavia, i singoli paesi membri mantengono una propria fisionomia, pur recependo numerose normative comuni, come si evince per esempio dal caso dell’Italia.

Nel presente contributo intendiamo focalizzare l’attenzione su un microsettore, ovvero la valutazione delle competenze acquisite da uno studente in un soggiorno di studio all’estero di lunga durata. L’esperienza complessiva di un lungo periodo di studio all’estero è difficile da valutare in quanto si dovrebbero tenere in considerazione una molteplicità di competenze acquisite dallo studente, che sono di natura disciplinare e non disciplinare. La valutazione complessiva di tale esperienza richiederebbe dunque alla scuola italiana una maggiore implementazione delle raccomandazioni europee sulla valutazione delle competenze, ma questo in realtà non si fa ed è difficile farlo per una molteplicità di motivi.

La considerazione di questo segmento della vita scolastica mette dunque in luce il modo in cui prende forma in Italia la strategia relativa alle competenze chiave, in seguito a determinate scelte politiche nazionali.

Le difficoltà che la scuola italiana incontra nel valutare uno studente che ha trascorso un anno di studio all’estero mette in evidenza da un lato i limiti del sistema, ma dall’altro mette in guardia dal normare eccessivamente e quindi neutralizzare la ricchezza e la poliedricità dell’esperienza fatta da questi ragazzi.

Inizialmente si considera il cammino fatto dall’Europa per promuovere la strategia delle competenze, e il modo in cui l’Italia ha recepito tali normative. In un secondo momento si illustra la poliedricità delle competenze acquisite da uno studente dopo un anno di studio all’estero, e la necessità ma nello stesso la difficoltà di valutarle.

7 NÓVOA, A., deJong-Lambert, W., *Educating Europe: an Analysis of EU Educational Policies*, in Phillips D., Ertl H. (Eds), *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*, Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 41–72.

2. Le competenze chiave a livello europeo

Come noto, in Europa si è arrivati a parlare di competenze chiave dopo un lungo cammino che si può dire iniziato nel 1993, a livello internazionale, con il documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità *Life skills education in schools*⁸ e a livello europeo, con il Libro Bianco Delors, *Crescita, competitività, occupazione*.⁹ Nel 1997 l'OCSE lanciò il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) che intendeva sottoporre ogni tre anni un campione rappresentativo di studenti quindicenni di ciascun Paese aderente a una rilevazione relativa al possesso delle competenze di base in ambito linguistico, matematico e scientifico. In questo progetto le competenze sono collegate a specifiche aree disciplinari e sono quindi distinte dalle più complesse competenze trasversali su cui invece concentrerà l'attenzione la stessa OCSE tra il 1997 e il 2003 con il progetto DeSeCo (*Definizione e Selezione delle Competenze*)¹⁰. In questo progetto viene introdotto il concetto di competenza chiave che abbandona decisamente qualsiasi riferimento immediatamente disciplinare e scolastico, sebbene rimanga compito della scuola e delle istituzioni educative favorire il loro sviluppo nella prospettiva di una formazione permanente tarata più sulle esigenze della vita adulta che su quelle dell'età evolutiva.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, recependo il lavoro fatto dall'OCSE, ha impostato la propria politica educativa sulla “promozione di nuove competenze di base”, con motivazioni e finalità prevalentemente economiche e sociali. Per attuare la strategia di Lisbona si sono attuati presto Gruppi di lavoro e fasi di monitoraggio. Nel

8 World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1993 http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

9 Commission of the European Communities, *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper*, “Bulletin of the European Communities” Supplement 6/93, 5, December 1993.

10 D.S. Ryken – L.H. Salganik (eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber, 2003 (Rapporto finale del progetto DeSeCo).

2004 nella Relazione intermedia del Consiglio e della Commissione Europea sull'attuazione del programma di lavoro¹¹ si sollecitava l'elaborazione di "un quadro europeo, basato su quadri nazionali, che serva di riferimento comune per il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze" e si dava allo stesso tempo notizia della prossima adozione dell'Europass, il quadro europeo unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. Le qualifiche vengono dunque abbinate alle competenze: le qualifiche sono una certificazione formale, le competenze invece sono un dato dinamico che si vorrebbe in qualche modo certificare non tanto per irrigidirle quanto per rendere comprensibili e aggiornare periodicamente le qualifiche possedute, nella consapevolezza che andrebbero riconosciute anche le competenze acquisite in contesti informali e non formali.

Il 18 dicembre 2006 viene adottata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio la Raccomandazione "relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente"¹²: è un documento importante che costituisce un punto di arrivo del lavoro svolto a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, ma anche un punto di partenza per quanto riguarda la successiva definizione e applicazione del quadro di riferimento nei diversi sistemi nazionali.

Le competenze chiave individuate da questa Raccomandazione stanno ad indicare l'importanza di collegare le attività formative scolastiche con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne alla scuola, con il mondo del lavoro e delle professioni, con un progetto di vita personale e professionale aperto. Scaturiscono dalla constatazione che la scuola sta trasmettendo forme di conoscenza che non sono più adatte ai bisogni della maggioranza della gente. Di conse-

11 Consiglio dell'Unione Europea, "Istruzione & Formazione 2010". *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa*, Bruxelles 2004, pp.5.25.

12 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 30.12.2006, L. 394/10-18.

guenza, ciò che risulta necessario non è l'aumento del tempo scolastico, dei contenuti e delle discipline; è importante invece rendersi conto di ciò che si è in grado di fare con ciò che si sa.¹³

Secondo Cikatelli¹⁴, il concetto di educazione che scaturisce dalla Raccomandazione Europea del 2006 risponde a esigenze di integrazione sociale e produttiva piuttosto che a obiettivi di autonomo sviluppo umano, dal momento che nel testo si sostiene che l'istruzione ha "un duplice ruolo, sociale ed economico". La scuola dunque sembra essere asservita al mercato, tuttavia "la strategia delle competenze comporta una ricaduta sui modelli pedagogici e didattici che va oltre le intenzioni dei legislatori europei, in quanto sposta l'attenzione dalla quantità di nozioni acquisite alla qualità della loro assimilazione ed elaborazione." Sembra inoltre positivo che le otto competenze chiave non abbiano tra loro nessuna gerarchia e risultino tutte ugualmente importanti e interrelate, lasciando in qualche modo aperta la porta a possibili integrazioni.

L'approccio per competenze promosso dall'Unione Europea è stato aspramente criticato da alcuni studiosi come un abbandono dei saperi e un asservimento alle logiche del mercato.

Marcel Crahay mette in evidenza i pericoli, le incertezze e l'incompletezza della logica delle competenze. Questa strategia, che punta sulla mobilitazione delle risorse cognitive del soggetto, porterebbe ad idolatrare la flessibilità a discapito della standardizzazione delle procedure, ovvero della capacità di gestire le situazioni ordinarie della vita professionale. Porterebbe pure alla riduzione dei saperi a meri ornamenti intellettuali. Per questo Crahay auspica la restaurazione delle discipline, accompagnata da una riflessione sul processo

13 Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l'approccio per competenze nei processi educativi e formativi*, "Orientamenti Pedagogici" vol.57, n.3, maggio-giugno 2010, pp.379-400, in part. p.396.

14 Cikatelli S., *Le competenze nella legislazione europea ed italiana, in Verso la scuola delle competenze*, a cura di Malizia Guglielmo - Cikatelli Sergio, Roma, Armando Editore, 2009, pp.81-108.

di apprendimento e dallo sviluppo di dispositivi di insegnamento.¹⁵

Altra critica proviene da Boutin e Julien che, parlando “dell’ossessione delle competenze” presente nel discorso pedagogico contemporaneo, riportano l’opinione di molti secondo i quali l’egemonia del movimento educativo fondato sulle competenze risponde a un forte movimento politico di fondo la cui prospettiva principale è preparare gli allievi a lavorare in una società competitiva il cui asse è il rendimento economico.¹⁶

Questo nuovo “pensiero pedagogico” unico rischia di sottomettere l’insegnamento ai bisogni di un’economia capitalista in crisi. Dietro l’approccio per competenze si nasconderebbero obiettivi economici legati al mercato del lavoro. L’approccio per competenze pertanto costituisce un abbandono dei saperi.¹⁷

All’interno di questo filone possono considerarsi anche le critiche avanzate da Bernard Rey alle competenze trasversali.¹⁸

Una critica diversa alla strategia delle competenze post-Lisbona è formulata da Marcella Milana¹⁹. Questa studiosa mette in luce l’eccessiva semplificazione del problema sociale che l’Europa intende affrontare, in quanto “l’ideale regolatore” europeo suppone di risolvere tutto con l’educazione, illudendosi di arrivare ad un perfetto equilibrio tra le abilità e le competenze date dai sistemi educativi e quelle riconosciute dal mercato del lavoro, come pure tra i livelli di

15 Crahay M., *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, «Revue Française de Pédagogie» n. 154, 2006, pp.97-110. Crahay M., *Pericoli, incertezze e incompletezza della logica delle competenze*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, pp.53-64. Al sito: http://www.treellle.org/files/lll/seminario_12_sito.pdf

16 Boutin G. – Julien L., *L’obsession de la compétence. Son impact sur l’école e la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, p.3.

17 Hirtt N., *L’approche par compétences: une mystification pédagogique*, “L’école démocratique” n.39, septembre 2009, <http://www.skolo.org/spip.php?article1099&lang=fr>

18 Rey B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996

19 Milana M., *El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias* “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado” 12, 3 (2008) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART8.pdf>

abilità e competenza posseduti da un individuo e il lavoro che potrà ottenere. Ricerche empiriche dimostrano che questi equilibri in realtà non ci sono, pertanto “l’ideale regolatore” europeo potrebbe avere addirittura effetti imprevisti sul benessere sociale.

Nonostante tutte queste critiche, a mio parere, bisogna tenere presente l’importanza di sviluppare le molteplici competenze che giustamente l’Europa promuove, sia nei processi educativi della persona che nell’organizzazione delle scuole.

Tuttavia, parallelamente alla strategia delle competenze, in Europa si è andata sviluppando la definizione del quadro europeo delle qualifiche e dei titoli (*European Qualification Framework –EQF*) che è stato adottato dal Parlamento Europeo e dal Consiglio con la Raccomandazione del 23 aprile 2008.²⁰ Questa raccomandazione ha l’obiettivo di “istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l’istruzione generale e superiore sia per l’istruzione e la formazione professionale (12)”. Intende inoltre “gettare un ponte fra l’apprendimento formale, non formale e informale, conducendo anche alla convalida di risultati dell’apprendimento ottenuti grazie all’esperienza (13)”. In tal senso la presente raccomandazione contribuisce “ad ammodernare i sistemi dell’istruzione e della formazione e a collegare istruzione, formazione e occupazione (13)”.

Nel glossario allegato a questa raccomandazione compare un’articolata definizione del concetto di competenza che è divenuta un punto di riferimento per la successiva produzione teorica e normativa, soprattutto italiana. Secondo tale definizione, la competenza è: “la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di

20 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” 06.05.2008 (2008/C111/01).

responsabilità e autonomia.”

Tuttavia pare quasi ovvio constatare che il quadro europeo delle qualifiche non può essere considerato uno strumento politico neutrale.²¹

La Commissione Europea sta monitorando ormai da qualche anno l’attuazione del programma di lavoro di Lisbona riguardo l’istruzione e la formazione, e quindi riguardo le competenze chiave. Nella relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione europea²² si individuano un certo numero di serie problematiche riguardanti la piena realizzazione del quadro delle competenze chiave e si sostiene che servono ancora altri interventi a livello europeo e a livello nazionale.

Infatti, per attuare le competenze chiave secondo la Commissione Europea si devono apportare ulteriori riforme ai programmi scolastici e ai sistemi di valutazione. I sistemi di istruzione e formazione – comprese le università – dovrebbero diventare più aperti e in linea con i bisogni del mercato del lavoro e più in generale della società. Occorrerebbe fare di più in particolare per un’applicazione pratica delle competenze chiave trasversali: ad esempio curare di più lo spirito critico nell’uso dei nuovi mezzi di comunicazione e delle nuove tecnologie; promuovere in tutta la scuola un ethos della formazione; andare oltre il nozionismo quando si cerca di trasmettere le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità e la consapevolezza culturale.

Per attuare questi miglioramenti risulta cruciale la qualità dell’insegnamento e della leadership scolastica. Gli insegnanti e la dirigenza scolastica dovrebbero essere preparati a questi cambiamenti, poiché servirebbero approcci più innovativi all’insegnamento e all’apprendimento, nonché metodi didattici e di valutazione coerenti con l’ap-

21 Cort P., *Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool*, “European Educational Research Journal”, 2010, 9(3), 304-316.

22 Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010”, (2010/C 117/01), Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 6.5.2010.

proccio basato sulle competenze. Sarebbe necessario dunque uno sviluppo professionale continuo di tutto il corpo docente (quello in formazione e quello in servizio) e cioè insegnanti, formatori e dirigenti scolastici, per dar loro le competenze pedagogiche, e non solo, necessarie all'assunzione dei nuovi ruoli che questo approccio comporta.

Per raggiungere tali obiettivi, i mezzi in cui la Commissione Europea pone maggiore fiducia sono l'apprendimento permanente e la mobilità: queste sono le vie o i mezzi considerati prioritari, li ha già testati e finanziati da anni. Si pensi infatti al Programma d'azione comunitario nel campo dell'apprendimento permanente, o *Lifelong Learning Programme* (LLP). Il suo obiettivo generale è quello di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità Europea quale società avanzata basata sulla conoscenza e ciò lo realizza attraverso la promozione, all'interno della stessa Comunità, degli scambi, della cooperazione e della mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Questa politica comunitaria si riverbera poi nei singoli stati membri, e per quanto riguarda l'Italia si vedano pure, a titolo di esempio e a conferma del trend, le ultime iniziative promosse dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero dell'Istruzione, che in particolare mirano a promuovere la mobilità del corpo docente.²³

E' chiaro dunque che il cambiamento della scuola nel senso di un adeguamento della stessa alle strategie europee, non solo è collegato con la formazione dei docenti ma passa attraverso la loro internazionalizzazione, cosa auspicata e finanziata dall'Unione Europea ma in realtà di non facile applicazione, almeno nel nostro sistema scolasti-

23 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali, Direzione Generale per gli Affari Internazionali- Ufficio V - Oggetto: *Cooperazione bilaterale italo-francese. Progetto di mobilità docenti "Scambi professionali"*. A.S. 2010/2011, Roma, 31 marzo 2010. http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3637_10

co nazionale.

Difficoltà simili tuttavia si sperimentano anche in altri paesi europei, come mostra una recente ricerca comparativa su una trentina di Stati Comunitari; bisogna però constatare che numerosi sforzi si stanno facendo per rimuoverli, con l'appoggio di un deciso orientamento europeo in questa direzione.²⁴

L'altro punto su cui la Relazione congiunta 2010 insiste in vario modo è l'acquisizione (e quindi la valutazione) delle competenze chiave trasversali. Attraverso l'apprendimento, il discente non dovrebbe acquisire solo conoscenze ma anche le abilità e gli atteggiamenti corrispondenti. La valutazione di conseguenza non deve tenere conto solo della conoscenza e della memorizzazione ma anche delle abilità e degli atteggiamenti, cosa sicuramente particolarmente complessa. A tal proposito la Commissione suggerisce di avvalersi anche di metodologie complementari quali la valutazione *inter pares*, il portfolio delle conoscenze, i piani di valutazione dell'apprendimento individuale e/o delle scuole e la valutazione per progetto. L'acquisizione delle competenze chiave trasversali, unitamente alla comunicazione nelle lingue straniere, risultano per la Commissione Europea sempre più importanti sia per favorire una maggiore creatività e innovazione, sia per riuscire nel mondo del lavoro e in generale nella società.²⁵

Sicuramente in un soggiorno di studio all'estero di lunga durata, si possono acquisire non solo la comunicazione nelle lingue straniere ma anche le competenze trasversali: ciò che difetta però in Italia, è la valutazione complessiva di questa esperienza, che viene limitata dalle più recenti norme sulla materia (Riforma Gelmini). Questa recente impostazione normativa si innesta tuttavia su una pregressa mancanza di organica chiarezza sull'argomento.²⁶

24 Unità Italiana di Eurydice, *La mobilità nella formazione dei docenti in Europa*, MIUR, Direzione Generale Affari Internazionali, 2009

25 *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, (2010/C 117/01), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 6.5.2010, p.6.

26 Paolone A.R., *I returnees di 'lungo corso': l'atteggiamento degli insegnanti*, in Palomba D., Paolone A.R., Roverselli C., Niceforo O., Cappa C., *Internazionalizzazione della scuola e*

3. la strategia delle competenze in Italia

In Italia la retorica delle competenze, da un po' di tempo a questa parte, è diventata uno slogan, qualche volta anche a scapito di un'approfondita riflessione sulla nozione stessa²⁷. Nelle politiche scolastiche e formative italiane la parola 'competenza' entra nel corso degli anni Novanta. Tuttavia l'utilizzazione di questo termine, come pure l'espressione 'certificazione di competenze', è stato introdotto, secondo Pellerey, senza un adeguato apparato semantico e operativo. Il termine competenza nel contesto italiano non è stato sempre usato con lo stesso significato: si constata una notevole pluralità di approcci da cui deriva una consistente ambiguità di significati, tanto che se ne possono evidenziare almeno tre versioni diverse.²⁸

Una di natura comportamentista: si individua nell'ambito della sociologia del lavoro dove competente sarebbe il soggetto addestrato, ovvero ripetutamente esposto a stimoli condizionanti che lo portano ad acquisire determinati comportamenti misurabili ed osservabili, ritenuti validi per la soluzione di particolari problemi. In questo caso la competenza si sovrappone all'abilità.

Una seconda versione sarebbe di natura analitico-cognitivista, per cui le competenze sarebbero un insieme predeterminato di proprietà razionali, operative, motivazionali, emotive, relazionali ed espressive, interne al soggetto, che egli mostra di possedere indipendentemente dalla natura del compito specifico che è chiamato ad affrontare, e dalle caratteristiche della situazione concreta in cui viene a trovarsi. In questo senso, si preferisce parlare di metacompetenze o competenze

mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti, Fondazione Intercultura onlus, 2010, pp.17-85.

27 Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004, pp.23-35.

28 Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l'approccio per competenze nei processi educativi e formativi*, "Orientamenti Pedagogici" vol.57, n.3, maggio-giugno 2010, pp.379-400, in part. p.397. Moscato M. T., *Le < competenze chiave > per l'Europa*, «Nuova Secondaria», 2007, vol. 24, n. 5, pp. 22-24.

generali, valide, quindi, in tutte e per tutte le circostanze.²⁹

Secondo una terza versione la competenza costituirebbe la capacità dell'individuo di mobilitare tutte le risorse di cui dispone, combinandole in modo originale ed efficace in un dato contesto, per dare risposte inedite, capaci di favorire l'innovazione.³⁰ Le competenze, in altri termini, si dimostrerebbero ogni volta, con originalità ed adattamento, solo nelle situazioni concrete, legate a contesti reali che necessitano anche di una particolare forma di governance che determina a sua volta una 'regione apprendente'³¹. Secondo Bertagna invece, che enfatizza la dimensione soggettiva della competenza, le competenze sono personali e in qualche modo irripetibili, quanto è irripetibile ogni persona.³²

L'elaborazione italiana delle competenze si distanzia da quella europea. Quest'ultima nasce da esigenze economiche ed è finalizzata all'accrescimento dell'occupabilità personale e della produttività collettiva. La prima invece si sviluppa in prevalenza in ambito scolastico ed è più attenta ai processi di apprendimento e alle finalità educative. L'Italia con il suo tentativo di recuperare la dimensione educativo-scolastica delle competenze, individua nelle discipline e nelle competenze disciplinari lo strumento che tiene insieme conoscenze e competenze, e sostiene che solo le competenze disciplinari e non quelle trasversali siano insegnabili all'interno della scuola, che è ancora strutturata attorno alle discipline. Le competenze trasversali sarebbero pertanto, nell'elaborazione scolastica italiana della strategia delle competenze, il risultato complessivo del passaggio del soggetto competente attraverso la scuola.³³

29 Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Prima parte: le radici filosofiche e gli apporti psicologici*, "Orientamenti Pedagogici" vol.57, n.2, marzo - aprile 2010, pp.201-224.

30 Le Boterf G., *Repenser les compétences*, Paris, Eyrolles, 2008.

31 Le Boterf G., *Dall'ingegneria della formazione all'ingegneria di un territorio apprendente: l'ideazione di contesti di apprendimento*, in *La crisi dei confini. Verso un'ingegneria dello sviluppo regionale*, a cura di Del Don C., Milano, Franco Angeli, 2007, pp.48-66.

32 Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004.

33 Cicutelli S., *Le competenze nella legislazione europea ed italiana*, in *Verso la scuola delle*

Ciò emerge con chiarezza anche nell'ultima Riforma dell'istruzione secondaria superiore, varata dal Ministro Gelmini nel marzo 2010 e implementata nell'anno scolastico 2010-2011. Questa Riforma ha fatto lo sforzo di allineare qualifiche e curricula alla struttura dei risultati dell'apprendimento dell'EQF, sebbene in Italia non sia stato ancora attuato, come richiesto dall'Europa, un quadro di riferimento nazionale per le qualifiche e le certificazioni sul modello dell'EQF.³⁴

In particolare questa riforma ha assunto il Quadro Europeo delle competenze come punto di riferimento per il rinnovamento degli istituti professionali e degli istituti tecnici, come emerge dalle Linee Guida; ne ha tenuto meno conto per quanto riguarda i licei³⁵, che sono considerati ancora al modo di Gentile, come il luogo della “cultura disinteressata”, ovvero priva di connessioni con il mondo del lavoro e delle professioni, che considera l'apprendimento disciplinare come una palestra dello spirito e dell'intelligenza per rendere atti ad affrontare qualunque ramo di studi universitari.³⁶

Questa riforma, rispetto alla precedente riforma Moratti, si mostra più preoccupata per i risultati di apprendimento e per la transizione al

competenze, a cura di Malizia Guglielmo – Cicatelli Sergio, Roma, Armando Editore, 2009, pp.81-108.

34 Nardiello M.G., *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, Genova 2010, pp.99-102. Al sito: http://www.treelle.org/files/lll/seminario_12_sito.pdf

35 *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15.03.2010, art.8, comma 3) Istituti Tecnici* al sito <http://nuovitecnici.indire.it/>
Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15.03.2010, art.8, comma 6) Istituti Professionali al sito <http://nuoviprofessionali.indire.it/>

“Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.” al sito http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

36 Ferratini P., *Liceo Gelmini*, “Il Mulino” n.5, 2009, pp.724-733 al sito <http://www.rivistailmulino.it/journal/article/index/Article/Journal:RWARTICLE:30246/Item/Journal:RWARTICLE:30246>

mondo del lavoro, come emerge dai Profili educativi³⁷, sebbene costituisca fondamentalmente una razionalizzazione dell'esistente sistema scolastico³⁸.

Secondo alcuni studiosi, l'impianto proposto dai 'nuovi' regolamenti non è innovativo³⁹ e conferma l'ordinamento da sempre vigente nella scuola italiana: continuità e tradizione per quanto riguarda i licei, e avallo di quanto proposto dal governo precedente per quanto riguarda gli istituti tecnici e professionali.⁴⁰ A livello ordinamentale sembra esserci una riproposizione di gerarchie e separatezze tradizionali tra licei e istituti tecnici, tra questi e i professionali e tra i professionali e la formazione professionale.⁴¹ D'altra parte, secondo il parere di Paolo Ferratini, che ha fatto parte del gruppo tecnico che ha redatto le Indicazioni Nazionali per i licei, "il nuovo assetto del sistema scolastico, è fondato su un'ideologia tradizional modernista (la scuola del tempo che fu più internet, inglese, impresa)". E' un ritorno al passato che intende riscoprire percorsi distinti e fortemente caratterizzati, disboscando la selva di sperimentazioni di ogni foggia e misura. Tali sono le intenzioni della riforma, come emerge anche dalle parole del Ministro Gelmini, citate dallo stesso Ferratini: "Autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito. Sono queste le parole chiave che vogliamo ricostruire, smantellando quella costruzione ideologica di vuoto pedagogismo che dal 1968 ha infettato come un virus la scuola italiana"⁴².

Nelle Indicazioni Nazionali per i licei e nei relativi Regolamenti si verifica, secondo Malizia e Nanni, -rispetto alla riforma Moratti- un passaggio dal profilo dello studente al profilo dei licei; cioè un

37 http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

38 Malizia G. e Nanni C., *La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive*, "Orientamenti Pedagogici" 57, 2010, n.6, pp.1047-1067.

39 Cicatelli S., *La nuova scuola superiore*, "Newsletter CNOS/SCUOLA", n.2, 2010 in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2010/febbraio/12_a_Cicatelli_ISS_testo.pdf

40 Niceforo O., *Da Berlinguer a Gelmini. Come (non) cambia la scuola*, Roma, Editoriale Tuttoscuola, 2010

41 Malizia G. e Nanni C., *La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive*, cit.

42 Ferratini P., *Liceo Gelmini*, cit.

passaggio da un'impostazione mirata alla formazione globale della persona a una più funzionalista e più preoccupata dei risultati di apprendimento. Nella riforma dei licei, si è voluto ritornare alla solidità delle conoscenze essenziali e a una impostazione generalista, si punta pertanto a tutelare gli statuti epistemici delle singole aree disciplinari e ci si riferisce poco e con molta cautela alle competenze per evitare che una definizione astratta delle medesime possa vanificare l'importanza dei contenuti.⁴³

Infatti nelle Indicazioni Nazionali si insiste nel non valutare espressamente le competenze di natura metacognitiva, relazionali e attitudinali ma di considerarle un esito indiretto di tutto il processo educativo, per cui si insiste nel non esprimere una valutazione sulle competenze di cittadinanza.⁴⁴ Ciò discende come conseguenza dal fatto che le Indicazioni privilegiano le competenze disciplinari piuttosto che le astratte competenze trasversali che potrebbero rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento. E a conforto di questa interpretazione a favore delle competenze disciplinari si cita la definizione di competenza presente nel Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, offrendo a mio parere una lettura parziale dello stesso.⁴⁵

43 Malizia G. e Nanni C., *La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive*, cit.

44 “Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche. Tale scelta è stata recentemente avvalorata dalla scheda per la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo (Decreto Ministeriale n.9, 27 gennaio 2010), in cui si chiede di esprimere una valutazione rispetto al livello raggiunto in 16 competenze di base articolate secondo i 4 assi culturali, ma non sulle competenze di cittadinanza (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere i problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire ed interpretare l'informazione).” *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*. 2010, Allegato A, p.8. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

45 “L'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come cia-

4. la valutazione delle competenze acquisite da uno studente che ha svolto un periodo di studio di lunga durata all'estero. Questioni aperte

Questo privilegiare nel contesto scolastico italiano le competenze disciplinari rende sicuramente più problematica la valutazione delle competenze acquisite da uno studente che ha svolto un anno di studio all'estero. In questo caso infatti si tratta di accertare non solo le competenze disciplinari acquisite dallo studente ma anche il valore aggiunto dell'esperienza dello scambio individuale interculturale da lui fatto, che riguarda aspetti del comportamento e delle capacità che non sono misurabili con gli strumenti tradizionali e che tuttavia concorrono in modo fondamentale alla formazione della sua personalità.

Pertanto il rientro nella scuola di origine di uno studente che ha svolto un anno di studio all'estero, costituisce un momento cruciale, sia per la scuola, sia per lo studente stesso⁴⁶. Il returnee, in primo luogo, al suo ritorno dovrebbe rendersi consapevole delle numerose competenze acquisite all'estero poiché al rientro in Italia si confronterà con una scuola che solo ora comincia a integrare il concetto di competenza nel curriculum. La scuola dal canto suo, è obbligata a confrontarsi con un'esperienza che, per qualche verso, considera anomala.

Si suppone che il returnee, tra le varie competenze acquisite all'este-

scuna disciplina - con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio - concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento (La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, definisce la competenza quale "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". Ibidem.

46 Bizzarri F., De Marchis P., Ruffino R., *Lo scambio interculturale. Istruzioni per l'uso*, Roma, Armando, 1999. INVALSI con la collaborazione di ANP e INTERCULTURA, *Mobilità studentesca e successo formativo*, a cura di Grossi L. e Serra S., Roma, Armando, 2002.

ro, abbia imparato a muoversi con agio tra codici culturali diversi, iniziando ad acquisire un proprio codice di rielaborazione, si suppone⁴⁷ cioè che abbia acquisito, unitamente ad altre competenze, anche una sorta di metacompetenza, quella interculturale. Avrà acquisito poi competenze disciplinari in misura diversa rispetto a quella offerta dalla scuola di partenza. Avrà appreso infine sicuramente in misura variabile alcune competenze trasversali: un nuovo metodo di studio, ulteriori conoscenze informatiche che gli permetteranno di esprimersi anche con altri linguaggi (ad esempio musica, grafica, etc.), capacità di rapportarsi agli altri con atteggiamento critico e di relativismo culturale, disponibilità alla cooperazione nei lavori di gruppo e nelle attività collettive, l'attitudine ad assumere le proprie responsabilità nei confronti delle persone e delle situazioni che si trova ad affrontare.⁴⁸ Avrà cioè acquisito in misura variabile competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Il risultato finale dell'esperienza di studio all'estero, se ben condotta, può essere considerato dunque una forma di empowerment⁴⁹ del returnee.

La scuola italiana però, che pure è sulla via di una trasformazione in scuola delle competenze, ancora non riesce a tenere conto completamente di tutto il bagaglio di competenze acquisite all'estero dal returnee. Da studi internazionali sui returnees, emerge che il contesto italiano presenta particolari difficoltà di reinserimento. Ai returnees sono valutate per lo più le competenze disciplinari acquisite e spesso vengono riconosciuti debiti circa le competenze disciplinari tipi-

47 Hammer, M., *Quali competenze interculturali si acquisiscono in un anno all'estero?*, Colle Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2005.

Grove, C., Hansel, B., *The AFS Impact Study: Final Report* in: AFS Research Reports, July 1986

48 INVALSI con la collaborazione di ANP e INTERCULTURA, *Mobilità studentesca e successo formativo*, cit., p.145.

49 *Empowerment* è il processo di ampliamento delle possibilità di un soggetto che ha lo scopo di aumentare la capacità di agire nel proprio contesto e di operare delle scelte. È una tecnica che fa leva sulle risorse già presenti per aumentarne l'autodeterminazione. Essere *empowered* significa essere dotato di poteri elevati, al fine di soddisfare al meglio le esigenze espresse dal contesto in cui ci si trova, e poter esprimere le proprie capacità innovative e creative.

che del curriculum scolastico italiano, da colmare con modalità che variano da istituto a istituto⁵⁰. Attualmente non vengono riconosciute tutte le competenze trasversali acquisite, non solo perché la scuola italiana non è ben attrezzata per valutarle, ma anche perché il nostro sistema educativo, come abbiamo visto, tende a valorizzare di più le proprie tradizioni culturali- segno questo di quanto la scuola sia ancora vincolata alla sua funzione di paladina dell'identità nazionale.

Come risulta da una recente ricerca⁵¹, le differenze nella valutazione delle competenze acquisite all'estero sono collegate a quella che si può definire la "cultura" dell'istituto. Infatti, l'atteggiamento degli insegnanti nel valutare/reinserire un returnee è per lo più influenzato dalla "cultura" dell'istituto scolastico nel quale operano, che costituisce in certo senso un "sistema" all'interno del quale "sedimenta una cultura generale relativa agli scambi"; che incide forse più di ogni altro fattore sull'atteggiamento degli insegnanti stessi. C'è da dire però che per un altro verso, là dove la cultura della scuola si interseca consapevolmente con la nuova concezione delle competenze trasversali internazionali, questo offre agli insegnanti stessi un supporto anche in vista di una miglior considerazione e valutazione di quanto acquisito dagli studenti nei soggiorni all'estero. D'altra parte, come ricorda pure Pellerey, "la concreta definizione delle diverse competenze e il loro livello più o meno elevato sono collegati al contesto culturale nel quale si svolge la pratica educativa e didattica. Sia il loro giudizio interno, sia quello esterno sono situati nel contesto culturale e pratico nel quale si opera".⁵²

Tuttavia autonomia non è anarchia, e l'esigenza di una normativa-quadro nazionale che dia più precise indicazioni agli insegnanti

50 Palomba D., Paolone A.R., Roverselli C., Niceforo O., Cappa C., *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Fondazione Intercultura onlus, 2010.

51 *Ibidem*

52 Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Terza parte: l'approccio per competenze e la pratica educativa scolastica*, "Orientamenti Pedagogici" vol.57, n.4, luglio-agosto 2010, pp.616-649, in part. p.629.

per valutare questa esperienza particolare, risulta chiaramente dalle interviste effettuate nella ricerca sopra menzionata, specie quelle ai capi d'istituto, i quali costituiscono il fulcro di quel "sistema-scuola" a cui abbiamo fatto riferimento.⁵³

La diversificazione nella valutazione dell'esperienza del returnee rimandano dunque anche all'autonomia scolastica e al decentramento amministrativo. "La gestione territoriale decentrata – che riguarda ormai anche l'Italia che viene da una tradizione centralistica – nonché la crescente autonomia delle istituzioni scolastiche, creano un quadro diversificato, dove il contesto locale e la "cultura d'istituto" acquistano maggior rilievo. D'altra parte, le istituzioni scolastiche, le regioni, gli Stati, sono chiamati a confrontarsi e a competere in uno scenario sempre più ampio, che tendenzialmente abbraccia l'intero quadro internazionale".⁵⁴

La valutazione delle competenze di un returnee mette in evidenza dunque un momento cruciale in cui si intrecciano senza confondersi poteri locali e poteri globali. Nel caso delle competenze chiave "l'Europa, specie in un settore delicato come quello dei sistemi educativi che sono percepiti molto legati all'identità nazionale, si è mantenuta nell'ambito di un ruolo di sussidiarietà nei confronti degli stati nazionali, senza volerne scavalcare la sovranità. Per cui in questo settore la sua funzione di impulso – e anche di condizionamento, attraverso appropriati dispositivi finanziari – non può però essere confusa con una funzione immediatamente normativa, che riguarda invece solo ambiti ben definiti."⁵⁵

L'Italia, dal canto suo, ha senz'altro accolto il discorso delle competenze ma inserendolo in un dibattito che ne illumina pregi e limi-

53 Paolone A.R., *I returnees di 'lungo corso': l'atteggiamento degli insegnanti*, in Palomba D., Paolone A.R., Roverselli C., Niceforo O., Cappa C., *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, cit., pp. 17-85.

54 Palomba D., *L'internazionalizzazione della scuola fra intercultura e comparazioni internazionali*, in Palomba D., Paolone A.R., Roverselli C., Niceforo O., Cappa C., *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, cit., p.8.

55 *Ivi*, p.7

ti, lo ha in parte depotenziato attraverso un'interpretazione frutto di determinate scelte politiche nazionali. Di conseguenza la poliedricità delle competenze acquisite in un anno di studio all'estero ancora non viene valorizzata pienamente all'interno del sistema scolastico nazionale.

5. Valutare un'esperienza di studio all'estero: studi pregressi

Alcune ricerche empiriche hanno dimostrato che studiando all'estero per un periodo abbastanza lungo (6 mesi, un anno) gli studenti diciassettenni maturano un'esperienza di cittadinanza globale: l'esperienza di studio all'estero sembra cioè essere in connessione con un successivo maggior impegno di questi ragazzi nella partecipazione ad attività civiche, sociali e di volontariato.⁵⁶ Altre ricerche di tipo longitudinale hanno messo in luce che l'acquisizione di una prospettiva internazionale che predispone i ragazzi ad essere più coinvolti in operazioni internazionali di pace e di cooperazione può considerarsi un effetto di lunga durata dell'esperienza di studio all'estero. Tuttavia la stessa ricerca evidenzia che elementi altrettanto importanti da tenere in considerazione sono la durata del programma di studi all'estero (più lungo è, più grande è l'impatto) e la permanenza del ragazzo in una famiglia durante questo periodo.⁵⁷ Secondo questi studi, che si basano sull'analisi dei racconti riportati dagli studenti, il maggior impegno civico può essere considerato indicativo della verifica di un apprendimento interculturale.

Ricerche successive hanno sviluppato una metodologia più raffinata per misurare/valutare l'apprendimento interculturale, traducendo al-

56 Paige, R. M., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jae-Eun, J., *Study abroad for global engagements: The long-term impact of mobility experiences*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S29-S44.

57 Bachner D. and Zeuschel U., *Long term effects of international educational youth exchange*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S45-S58.

cuni indicatori qualitativi in dati quantitativi validi e affidabili. Questo è ciò che fa l'Intercultural Development Inventory (IDI) che valuta la capacità di percepire e organizzare le differenze culturali in modi sempre più complessi, andando a perfezionare il 'Modello dinamico di sensibilità interculturale' sviluppato da Milton Bennett.⁵⁸ E' stato dimostrato che la sensibilità interculturale è ben correlata con altri indicatori di apprendimento interculturale, quali per esempio una "mentalità aperta al mondo" (*world – mindedness*) e ha mostrato validità predicativa quando è correlata con le valutazioni della famiglia che ha ospitato il ragazzo durante il periodo di studio all'estero. L'uso dell' IDI permette di valutare l'efficacia di un programma di studio all'estero – e quindi di misurare l'apprendimento interculturale – con strumenti di controllo pre/post progettazione, privilegiando però la valutazione degli esiti conseguiti da un gruppo e non quelli dell'individuo.

Un'importante ricerca, i cui risultati sono stati riportati da Vande Berg⁵⁹, si è chiesta quale durata deve avere un'esperienza di studio all'estero e quali e quanti interventi educativi sono necessari perché quest'esperienza generi nello studente un cambiamento. Usando una molteplicità di strumenti, tra cui anche l'IDI, questo studio ha mostrato chiaramente che gli studenti con un miglioramento significativo della sensibilità interculturale sono quelli che hanno partecipato ai programmi di più lunga durata (da 19 settimane a un anno), quelli che avevano il numero maggiore di relazioni cross-culturali e sapevano bilanciare i contatti includendo sia i cittadini ospitanti che i compatrioti, quelli che interagivano di più con la loro famiglia ospitante (mostrando che non è sufficiente stare in una famiglia per acquisire una maggiore sensibilità interculturale, ma che è necessario spendere il proprio tempo con la famiglia ospitante). Il maggior con-

58 Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R., *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, "International Journal of Intercultural Relations" 27, 2003, pp.421-443.

59 Vande Berg M., *Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S15-S27.

tributo offerto dallo studio riportato da Vande Berg è che l'efficacia del processo di apprendimento durante l'esperienza di studi all'estero è maggiore se lo studente è supportato da interventi educativi prima, durante e dopo l'esperienza. Infatti, è solo attraverso l'aiuto di interventi educativi che gli studenti (più i maschi che le femmine) riescono a interpretare gli eventi vissuti come esperienze di apprendimento interculturale e quindi possono conseguire risultati migliori nell'acquisire una sensibilità interculturale.

Secondo Milton Bennett ciò conferma il paradigma costruttivista dell'apprendimento interculturale.⁶⁰ Egli sostiene, infatti, che l'educazione interculturale è intenzionale: cioè gli apprendimenti interculturali non si verificano casualmente, solo per il fatto di trovarsi in presenza di eventi cross-culturali. L'esperienza interculturale che può scaturire da un viaggio di studio all'estero, va costruita come tale, e necessita pertanto di interventi specifici che consistono in un orientamento culturale prima della partenza, e interventi di supporto durante l'esperienza e al momento del rientro.⁶¹ L'abilità degli educatori, nel facilitare l'esperienza e quindi l'apprendimento interculturale, dipende dal loro saper usare determinate strategie.⁶²

Se gli insegnanti hanno avuto un'esperienza di studio all'estero e hanno sperimentato l'apprezzamento delle differenze culturali a livello internazionale, saranno più portati a rispettare la diversità culturale domestica e a valutare positivamente/equamente uno studente che ha svolto un lungo periodo di studio all'estero.⁶³ Ma i benefici

60 Bennett M.J., *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the 'Intercultural Education' double supplement*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S1-S13.

61 Perry L. B. and Southwell L., *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, "Intercultural Education" vol.22, n.6, 2011, pp.453-466.

62 Abarbanel J., *Moving with emotional resilience between and within cultures*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S133-S141.

63 Walters, L., Garli, B., & Walters, T., *Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S151-S158.

domestici potranno verificarsi solo se l'esperienza internazionale è stata orientata verso un apprendimento interculturale, dal momento che l'esperienza di tolleranza e rispetto del diverso avuta all'estero non è facilmente trasferibile nel contesto nazionale se, come abbiamo visto, non si è supportati da opportuni interventi educativi. Se invece un insegnante non ha avuto un'esperienza di studio all'estero, o non ha colto cosa essa significa, troverà più difficile valutarla.

6. Valutare un'esperienza di studio all'estero nella scuola italiana

Valutare un ragazzo quando rientra da un'esperienza di studio all'estero, non è cosa semplice, in quanto si tratta di prendere in considerazione diversi tipi di competenze acquisite: le competenze linguistiche, le competenze culturali/disciplinari e le competenze interculturali, che come abbiamo visto possono essere oggetto di misurazione e sono frutto di interventi educativi. Se nel contesto del sistema scolastico italiano è più semplice valutare le competenze linguistiche e culturali non altrettanto si può dire delle competenze interculturali. A questo punto mi chiedo quali sono le difficoltà che incontra la scuola italiana nel valutare le competenze interculturali acquisite da uno studente di scuola secondaria dopo un soggiorno di studio all'estero?

Come noto le competenze interculturali fanno parte delle competenze sociali e civiche che costituiscono una delle otto competenze chiave individuate dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006. Tutte le competenze chiave dovrebbero essere acquisite alla fine dell'obbligo scolastico ed essere la base per proseguire l'apprendimento durante tutto l'arco della vita. Le competenze sociali e civiche "includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo al-

la vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.⁶⁴

Le competenze interculturali dunque non si identificano con le competenze sociali e civiche ma sicuramente ne fanno parte. In quanto tali sono da considerarsi competenze trasversali. A mio parere la valutazione di queste competenze potrebbe ricadere sotto due ambiti: quello della validazione degli apprendimenti non formali o informali e quello dell'educazione civica. In entrambi i casi il problema della valutazione non è semplice.

6.1 La valutazione degli apprendimenti non formali e informali

La validazione degli apprendimenti non formali e informali rimanda in primo luogo all'implementazione in ogni Stato Membro dell'Unione Europea del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli (*European Qualification Framework – EQF*). La validazione dell'apprendimento non formale o informale è un elemento chiave nelle azioni dell'UE per sostenere l'istruzione e la formazione, anche se i singoli paesi si trovano in fasi diverse nel sostenere questa convalida. Alcuni hanno creato sistemi, mentre altri sono solo agli inizi in questo campo (e l'Italia è tra questi ultimi).

The European Qualification Framework è uno strumento creato nel quadro della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, al fine di promuovere la mobilità degli studenti e dei lavoratori, e l'apprendimento permanente. Pertanto l'EQF affronta in modo specifico la questione della convalida dell'apprendimento non

64 *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 30.12.2006, L. 394/10-18.

formale e informale. Dal momento che le qualifiche sono descritte in termini di risultati di apprendimento, in teoria i percorsi di apprendimento potrebbero diventare meno rilevanti, lasciando spazio a percorsi alternativi di apprendimento (apprendimento basato sul lavoro, l'apprendimento non formale e apprendimento informale). Ma per sfruttare pienamente tutto ciò, dovrebbe essere possibile riconoscere le competenze già acquisite.⁶⁵

Nonostante questi sforzi, le imprese si mostrano poco interessate all'implementazione dell'EQF, perché lo considerano poco rilevante ai loro fini e anche gli Stati membri incontrano molte difficoltà ad accordare il sistema delle qualifiche nazionale all'EQF. Le difficoltà incontrate da Stati membri riguardano: 1. il giustificare il legame tra i descrittori dei livelli di qualifiche del sistema nazionale e quelli dell'EQF; 2. l'applicare l'approccio basato sugli esiti di apprendimento; 3. il posizionare alcune qualifiche all'interno dell'EQF (ad esempio lo *school leaving certificate*) 4. nello stabilire le procedure per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e nell'applicare i sistemi di certificazione della qualità accordandoli con l'approccio basato sugli esiti di apprendimento.⁶⁶

In Italia le difficoltà ad implementare nella sua completezza l'EQF derivano dal fatto che mentre le qualifiche dell'istruzione generale e di quella superiore sono governate dallo Stato, le qualifiche professionali sono invece disciplinate per lo più dalle Regioni. L'Italia quindi si trova al momento a non avere un unico quadro comprensivo di tutte le qualifiche.⁶⁷ Solo nel giugno 2012 è uscito il Primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF: a settembre 2012 si è conclusa la fase di consultazio-

65 Directorate – General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Simon Broek, Bert-Jan Buischool, Marcia van Oploo and Suzanne de Visser, *State of Play of the European Qualifications Framework Implementation*, Brussels, European Union, 2012, pp.32-33. Al sito internet: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=73578>

66 *Ivi*, pp.36-37

67 *Ivi*, pp.42-43.

ne pubblica e alla fine dell'anno il Rapporto sarà presentato ufficialmente alla Commissione Europea⁶⁸. Il gruppo tecnico che ha curato il processo di referenziazione e redatto il Rapporto è stato composto da rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, del Dipartimento delle Politiche Europee e dall'Isfol (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), che ha operato come Punto Nazionale di Coordinamento di tutti gli Enti partecipanti. Il Rapporto è frutto di un confronto con le Regioni e con le Parti Sociali: tuttavia l'implementazione dell'EQF in Italia è considerata solo come un processo tecnico e non di riforma in quanto non va a modificare i sistemi e le strutture che sono in funzione a livello nazionale.

Questo Rapporto è un esercizio di mappatura delle qualificazioni esistenti in Italia, compara gli esiti di apprendimento descritti e valuta il loro miglior posizionamento all'interno dei livelli dell'EQF. Dal Rapporto emerge che i livelli da 6 a 8 dell'EQF sono riservati esclusivamente alle qualificazioni accademiche (che sono state già descritte in termini di risultati di apprendimento in seguito alle richieste del processo di Bologna). A questi livelli non sono presenti qualificazioni professionali e pertanto al momento non emerge un conflitto tra istruzione superiore e formazione professionale. Ciò dimostra quanto l'approccio italiano sia focalizzato in modo primario sulle qualificazioni formali, ed è solo a partire da questa prospettiva che si può spiegare l'attuale assenza di conflitto precedentemente menzionata.

Secondo uno studio commissionato dall'Unione Europea, l'implementazione italiana dell'EQF non spiana realmente la strada all'apprendimento permanente perché non tiene nella giusta considerazione gli apprendimenti non formali e informali. Quando si stabilirà un quadro nazionale italiano delle qualifiche in maggior connessione col settore non formale e privato, allora forse dei conflitti potranno emergere in superficie. Ciò a dimostrazione del fatto che l'implementa-

68 *Primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*, al sito internet: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>

zione dell'EQF non è solo un processo tecnico - così come l'Italia tende a considerarlo - ma ancor di più un processo politico. Inoltre lo stesso studio solleva dubbi sulla permeabilità dei sistemi di qualificazione e sulla mobilità tra i settori (specialmente tra formazione professionale e formazione accademica), e sostiene che, anche se i quadri delle qualifiche sono inevitabilmente in sintonia con le tradizioni nazionali e culturali, dovrebbe comunque essere prioritario diminuire la quantità di vicoli ciechi nel sistema, vale a dire che la formazione professionale si dovrebbe poter conseguire con una qualifica anche superiore al livello 5.⁶⁹

Nel 2009 il Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training, che è il centro di riferimento dell'Unione Europea per l'istruzione e la formazione professionale, istituito nel 1975) ha pubblicato le *'European guidelines on the validation of non-formal and informal learning'*⁷⁰ basate sui principi comuni adottati dal Consiglio d'Europa nel 2004. Queste Linee Guida intendono fornire strumenti di supporto per lo sviluppo di pratiche di convalida.

È importante notare che la validazione delle competenze non è impegno esclusivo degli istituti di istruzione e formazione; sono coinvolte anche le imprese e settori e organizzazioni non governative.

All'interno della strategia Europa 2020, la Commissione Europea ha annunciato la proposta di una raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali. Come preparazione a questo testo, ha lanciato una consultazione pubblica che ha dato esiti interessanti, che evidenziano le difficoltà presenti in questo genere di valutazione. Le risposte ottenute indicano che c'è un forte consenso, sia da parte degli stakeholders sia da parte di gruppi di singoli individui, a rendere visibili le competenze acquisite durante la vita e le esperienze lavorative, dal momento che ne possono derivare importanti benefici per gli individui stessi, per il

69 Broek, Buiskool, van Oplow and de Visser, State of Play of the European Qualifications Framework Implementation, cit., p.56. 61-62.66.

70 <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>

mercato del lavoro e più in generale per la società.

Allo stesso tempo, i sistemi di validazione e gli strumenti esistenti sono ritratti come insufficienti e solo un quarto degli intervistati è del parere che questi rispondano alle norme concordate a livello di qualità. In particolare, va notato che i tre quarti di coloro che hanno esperienze di prima mano, con la convalida dell'apprendimento di altre persone o del proprio apprendimento, sono insoddisfatti delle disposizioni esistenti. Gli intervistati riconoscono anche alcuni ostacoli per l'ulteriore attuazione, di cui i più importanti sono la mancanza di fiducia nella validazione e la resistenza istituzionale ad accettare l'apprendimento non formale e informale su un piano di parità con l'apprendimento formale.⁷¹

6.2 educazione alla cittadinanza

L'altro settore in cui si potrebbero riconoscere le competenze interculturali è l'educazione alla cittadinanza. In Italia questo insegnamento è regolato dalla Circolare Ministeriale n.86 del 27.10.2010 e dalla legge n.169 del 30.10.2008 e viene denominato "Cittadinanza e Costituzione". Secondo il legislatore questo insegnamento ha due focus: da un lato si pone come lo strumento per formare alle competenze sociali e civiche, raccomandate dall'Unione Europea⁷², e dall'altro intende porsi come risposta della scuola "in un panorama da più contesti tratteggiato come 'emergenziale' per una manifesta deriva diseducativa", ovvero come "riaffermazione del rispetto della persona umana senza discriminazioni, del senso civico, della responsabilità individuale e collettiva, dei valori di libertà, di giustizia,

71 European Commission, *Report on the EU-wide public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/vnfil/report_en.pdf

72 "Riaffermare la mission della scuola di formazione alla cittadinanza responsabile nel quadro delle competenze sociali e civiche raccomandate dall'Unione europea". Circolare Ministeriale n. 86 del 27.10.2010 "Cittadinanza e Costituzione" al sito: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/19b60061-d624-4dbd-be97-784876cb6393/cm86_10.pdf

di bene comune che affondano le radici nella nostra Costituzione⁷³. Questo insegnamento sebbene sia considerato obiettivo irrinunciabile per tutte le scuole di tutti i livelli (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado), non è una disciplina autonoma e non ha un monte ore suo. “Si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell’area storico-geografica e storico-sociale e in una dimensione educativa che attraversa e interconnette l’intero processo di insegnamento/apprendimento.”⁷⁴ Pertanto non ha un voto distinto, ma non è esente dalla valutazione che trova espressione nel complessivo voto delle discipline delle aree storico-geografica e storico sociale di cui è parte integrante. Inoltre influisce nella definizione del voto di comportamento per le ricadute che determina sul piano delle condotte civico-sociali espresse all’interno della scuola così come durante esperienze formative fuori dell’ambiente scolastico. La partecipazione ad iniziative di cittadinanza attiva promosse dalle scuole e/o in collaborazione con il territorio può dare accesso al credito formativo.⁷⁵

La definizione nominale di questo insegnamento “Cittadinanza e Costituzione” risente senz’altro della differenza che c’è tra ‘educazione civica’ ed ‘educazione alla cittadinanza’. “Il termine educazione civica è focalizzato sulla conoscenza e la comprensione delle istituzioni formali e dei processi della vita civile, mentre l’educazione alla cittadinanza coniuga la conoscenza e la comprensione di questi processi con l’insieme delle opportunità di partecipazione ed impegno civico comprendendo l’ampia gamma di forme di interazione attraverso le quali i cittadini assumono un ruolo attivo nella società.”⁷⁶

Gli approcci adottati a livello europeo e internazionale per questo insegnamento sono tre. Può essere offerto come materia separata obbli-

73 Ibidem.

74 Ibidem.

75 Ibidem.

76 INVALSI, *La terza indagine IEA sull’Educazione civica e alla Cittadinanza*, Rapporto Nazionale, Napoli, Tecnodid, s.d. al sito: http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf

gatoria o opzionale, o essere integrato in una o più materie come la storia o la geografia. Un'altra possibilità consiste nel proporlo come tematica educativa trasversale in modo che i principi di educazione alla cittadinanza responsabile siano presenti in tutte le materie del curriculum. Questi diversi approcci non si escludono a vicenda.⁷⁷

Ciascuno di questi approcci presenta aspetti di forza e di debolezza e può dare risultati migliori o peggiori in relazione alle caratteristiche specifiche dei contesti scolastici, alla cultura prevalente al loro interno e all'interno delle singole scuole, in rapporto alle caratteristiche degli insegnanti e a quelle dell'organizzazione della scuola.⁷⁸

La valutazione delle competenze di cittadinanza è particolarmente difficile e le esperienze fino ad ora realizzate, anche a livello internazionale non offrono soluzioni definitive e testimoniano che si deve tenere conto di una molteplicità di dimensioni (dimensione di contenuto, affettivo-comportamentale, cognitiva) e di contesti (comunità, scuola e classe, ambiente familiare, individuo), come si evince anche dalla terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza realizzata dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).⁷⁹

Inoltre bisogna tenere conto del fatto che la competenza di cittadinanza (come tutte le altre competenze) si costruisce in modo progressivo. Pertanto le competenze di cittadinanza “non possono essere date per acquisite e consolidate una volta per tutte. Così come possono essere rafforzate e sviluppate, allo stesso modo possono essere soggette a decremento, a involuzioni a passi indietro.”⁸⁰

77 Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Direzione generale per le relazioni internazionali dell'istruzione scolastica. Indire – Unità italiana di Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, I Quaderni di Eurydice, 2005, p.26 al sito: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=815
Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, 2005

78 Losito B., *La valutazione delle “competenze di cittadinanza”*, http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf

79 INVALSI, La terza indagine IEA, cit.

80 Losito B., *La valutazione delle “competenze di cittadinanza”*, cit.

Il sistema scolastico italiano si dimostra sostanzialmente poco capace di costruire le condizioni che permettono l'esercizio attivo e consapevole dei diritti e dei doveri di cittadinanza. L'indagine IEA 2009 infatti mette in luce che gli studenti italiani di terza media possiedono buone conoscenze di base relative ai meccanismi, ai sistemi e alle organizzazioni che caratterizzano le società democratiche e comprendono i fondamenti etici condivisi che ne sono alla base. Tuttavia a queste conoscenze non corrisponde una capacità di elaborazione personale e di competenza. Inoltre questa capacità risulta eterogenea nel territorio nazionale e collegata al livello culturale dell'ambiente familiare ancor più che allo status socio-economico dei genitori.⁸¹ Si verifica cioè nei ragazzi uno scarto significativo tra conoscenze acquisite e vita, e questo scarto si approfondisce se scuola e famiglia si rivelano incapaci di mediare. Pertanto, almeno per la scuola, sembra ancora molto calzante una pungente osservazione di don Milani: "Un'altra materia che non fate e che io saprei è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova?"⁸²

Il sistema scolastico italiano si dimostra poco capace di costruire le condizioni che permettano l'esercizio attivo e consapevole dei diritti e dei doveri di cittadinanza anche perché è afflitto da numerose disuguaglianze che determinano divari negli apprendimenti e nel successo scolastico dei nostri ragazzi.

Nel sistema scolastico italiano, infatti si verificano "disuguaglianze tra generi negli apprendimenti e nelle scelte educative (ora sono i ragazzi a essere svantaggiati in termini di abbandoni scolastici mentre le ragazze sono quelle che si iscrivono ai licei); disuguaglianze tra gruppi sociali (i figli di genitori laureati e di gruppi sociali elevati

81 INVALSI, *La terza indagine IEA*, cit., pp. 20-24.

82 Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, (s.l.), 1996, p.123.

rischiano meno l'abbandono); disuguaglianze tra indirizzi formativi (chi segue un liceo ha maggiori competenze e conoscenze di chi frequenta un professionale o un tecnico); disuguaglianze territoriali nelle scuole: frequentare una scuola del Nord offre un considerevole vantaggio rispetto al frequentarne una del Centro (34 punti OCSE-PISA), con uno scarto abissale rispetto agli studenti delle scuole meridionali (68 punti OCSE-PISA).⁸³

I divari negli apprendimenti dei nostri ragazzi non sono quindi da attribuire esclusivamente alle differenze personali e di conseguenza al merito di ciascuno ma in gran misura anche al contesto in cui gli studenti sono inseriti. “Un’analisi multilivello rivela che ben il 52% della disparità nelle performance degli studenti in PISA non è da attribuire alle differenze individuali che agiscono al primo livello, bensì alle differenze tra regioni, che ne spiegano il 15%, e alle differenze tra scuole all’interno della stessa regione, che arrivano a spiegare fino al 37% della varianza dei risultati. La differenza tra studenti nelle singole scuole non arrivano a spiegare la metà delle differenze nei risultati ottenuti (48%). Nel nostro paese, dunque, i fattori contestuali –quelli scolastici in misura maggiore di quelli regionali- giocano, più delle capacità personali, un ruolo chiave nella determinazione degli output in termini d’apprendimento dei processi educativi.”⁸⁴

Tali “divari enumerati hanno un costo. E tale costo non si declina soltanto in termini di giustizia sociale, ma anche di salute, sicurezza e senso civico. Numerosi studi, infatti, dimostrano che livelli d’istruzione più elevati tendono ad andare di pari passo con stili di vita più salubri, minori attitudini criminogene, maggiore partecipazione politica ed apertura sociale.”⁸⁵ Il fallimento dell’educazione civica sarebbe dunque da connettere non solo ad un insegnamento fragile ma a divari e mancanze di equità ben più importanti di cui pure si deve tenere conto.

83 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p.53.

84 *Ivi*, p.77.

85 *Ivi*, p.54.

7. Considerazioni finali

La valutazione delle competenze interculturali acquisite dopo un soggiorno di studio all'estero risulta difficile nella scuola italiana non solo perché l'insegnamento di educazione alla cittadinanza fatica a decollare, e le competenze non formali e informali sono difficili da riconoscere nel percorso scolastico, ma anche perché quest'operazione si inserisce in un dibattito interno alla nazione che mette in competizione conoscenze e competenze, privilegiando le prime. Il conflitto tra conoscenze e competenze, secondo Luisa Ribolzi⁸⁶ rappresentante dell'Italia presso il consiglio di amministrazione dell'OCSE CERI e membro del consiglio direttivo dell'ANVUR, rappresenta un falso problema, in quanto si tratta piuttosto di capire quale sia la loro relazione e come sia possibile rendere operativo il sapere appreso nella scuola. Le discipline infatti, (che sono un insieme di conoscenze) possono essere la sorgente di una conoscenza integrata che non separa conoscenza e azione, e non le mette in ordine gerarchico, ma consente di sviluppare una riflessione capace di integrare i concetti nuovi in quel che già si conosce. "L'acquisizione fondamentale delle scienze dell'apprendimento non è una riduzione a 'meccanismi', ma la riscoperta di un'ineliminabile unitarietà della persona, in cui ogni separazione di ambiti (le emozioni e l'intelligenza, il conoscere e il fare, l'etica e la funzionalità) è inevitabilmente riduttiva, quando non addirittura ostativa a ogni vera conoscenza".⁸⁷ Al fine di preservare l'unitarietà della persona umana Pellerey sostiene che "occorre considerare i saperi sia come costituenti fondamentali di una adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative, sia come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita".⁸⁸

86 Ribolzi L., *Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto?* "Scuola democratica", n.2 nuova serie, 2011, pp26-36.

87 *Ivi*, p.30.

88 Pellerey M., *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*

Tuttavia la scuola italiana ha una difficoltà che sembra quasi conaturata e che è quella di non riuscire a collegare ciò che si apprende con il suo utilizzo, non solo inteso in senso economicistico o strumentale, ma anche per la costruzione della persona. Sembra che la scuola italiana, ancora oggi, come denunciava don Milani, ha poco “che serva nella vita” perché non riesce a “riallacciarsi con la vita”.⁸⁹

Inoltre, secondo Ribolzi, in Italia le scuole autonome stentano a definire la loro *mission* in termini di competenze perché non si dà alle scuole una vera autonomia (dal momento che sono vincolate dalle linee guida contenute nelle Indicazioni Nazionali), e si dà alla libertà di insegnamento un carattere quasi assoluto, dimenticando che l'insegnante è un professionista all'interno di una organizzazione, e deve quindi tenere presenti gli obiettivi dell'organizzazione stessa (il POF). Inoltre è sempre più chiaro che il soggetto educante non è il singolo, ma il gruppo di insegnanti che insistono sulla classe che devono coordinare i propri interventi, senza nulla togliere alla significatività del rapporto fra studenti e singolo insegnante.⁹⁰

Per concludere riporto, condividendole, le opinioni di Luciano Benadusi quando critica un intervento di Giorgio Israel⁹¹, a proposito di misurabilità delle competenze. Secondo Benadusi le competenze sono sicuramente misurabili, sebbene le ‘misure’ trattengano in sé sempre un certo grado di soggettività, ma se effettuate mediante test seriamente progettati, possono distinguersi per attendibilità e condivisibilità. Ciò da cui bisogna guardarsi, sostiene Benadusi, sono le distorsioni ovvero “il ‘feticismo del numero’, l'apprendere non per il sapere e il saper fare ma per ‘il sapere superare il test’, la concentrazione dei curricoli scolastici e della valutazione sulle materie più suscettibili di divenire oggetto di test e di comparazioni a larga scala con sacrificio delle altre, il dimenticare che una valutazione di or-

“Scuola democratica”, n.2 nuova serie, 2011, pp.37-54.

89 Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p.27.

90 Ribolzi L., *Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto?*, cit., p.34.

91 Israel G., *Le fallacie nell'approccio per competenze nella scuola*, “Scuola democratica”, n.2 nuova serie, 2011, pp.106-110.

dine globale su uno studente non può prescindere da apprezzamenti di ordine qualitativo di cui a farsi carico deve essere l'insegnante".⁹² Infine Benadusi sostiene che "educare alle competenze significa cercare di stabilire un nesso non solo con il lavoro ma con un insieme di pratiche sociali significative, incluse quelle di cittadinanza. (...) Guardare con sospetto e ostilità alla connessione (...) tra educazione e lavoro (...) è un atteggiamento comprensibile solo in un contesto culturale ancora impregnato di idealismo e di ideologia, come quello italiano."⁹³ Dunque, riprendendo ciò che ha detto la Ajello⁹⁴ "non esiste in linea di principio alcuna contrapposizione fra scuola delle conoscenze e scuola della competenza." Al contrario, "se correttamente inteso ed efficacemente implementato, l'approccio per competenze è in grado di esaltare il ruolo del sapere mobilitandolo nell'azione e promuovendone la trasferibilità in contesti altri rispetto a quelli scolastici"⁹⁵ assicurando quel collegamento con la vita auspicato da don Milani, per superare quel nozionismo che ancora oggi non fa bene alla scuola italiana.⁹⁶

C'è da aggiungere infine un'ulteriore considerazione. Gli insegnanti italiani sono formati prevalentemente sulle discipline e loro stessi riconoscono di aver ricevuto una formazione carente in quelle competenze trasversali che li qualificherebbero maggiormente per operare in un contesto sociale complesso, dinamico e multiforme e gli renderebbero meno difficile l'insegnamento e lo stare in classe. In un'indagine fatta dalla Fondazione Agnelli nel 2009, più della metà dei docenti neoassunti sostiene che gli ambiti in cui la preparazione ricevuta appare più lacunosa riguardano: la capacità di affrontare la pluriculturalità, di comunicare con le famiglie, di partecipare attiva-

92 Benadusi L., *L'approccio delle competenze: una critica della critica*, "Scuola democratica", n.2 nuova serie, 2011, pp.111-118. In particolare pp. 114-115.

93 *Ivi*, p.116.

94 Ajello A.M., *Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, "Scuola democratica", n.2 nuova serie, 2011, pp.98-105.

95 Benadusi L., *L'approccio delle competenze*, cit., p.116.

96 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

mente alla vita dell'istituto scolastico (rapporti con colleghi e dirigente; assunzione di responsabilità nella scuola; partenariato con il contesto sociale e altre scuole); la scarsa dimestichezza con le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Anche su alcuni aspetti più centrati sugli alunni e il rapporto con loro (conoscenza, capacità di gestirne il comportamento e di motivarli, valutazione) una buona percentuale di docenti ritiene inadeguata la formazione ricevuta.⁹⁷ Se dunque gli insegnanti italiani si riconoscono carenti nelle competenze trasversali, come potranno riconoscerle e valutarle nei loro alunni?

Certo la mobilità internazionale degli studenti è considerata una strategia chiave per l'internazionalizzazione del sistema educativo. Ma le difficoltà che si incontrano nel valutare le competenze che questi ragazzi acquisiscono stando all'estero mostrano quanto il nostro sistema scolastico nazionale fatichi a modificarsi. Infatti la mancata valutazione delle competenze interculturali è indice di alcune rigidità del sistema come pure di alcuni lati deboli.

Chi ci perde e chi ci guadagna in questo braccio di ferro tra sistemi educativi nazionali e richieste dell'Unione Europea?

I sistemi educativi nazionali (nel nostro caso quello italiano) sono ancora attaccati alle loro tradizioni culturali, faticano a realizzare modifiche radicali e si limitano spesso a maquillage esteriori. Chi ci perde sono forse i giovani?

E se le potenze nazionali fossero diventate troppo piccole, specie in Europa? Cosa conviene salvare? E' necessario cedere pezzetti di sovranità nazionale? O forse, ancora una volta, basterebbe non essere attaccati solo alle proprie vedute?

97 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp.195-197.

SECONDA PARTE

IL QUESTIONARIO PER VALUTARE LE COMPETENZE CHIAVE ACQUISITE DA UNO STUDENTE CHE HA SVOLTO UN SOGGIORNO DI STUDI ALL'ESTERO

Carla Roverselli

1. Come è stato elaborato il questionario

Dopo aver presentato la complessità della valutazione nella scuola italiana delle competenze acquisite da uno studente che ha svolto un periodo di studio all'estero di lunga durata, la ricerca prosegue con la somministrazione e l'interpretazione di un questionario che ha inteso sondare e valutare le competenze realmente acquisite da un gruppo di studenti che hanno fatto quest'esperienza. Mi sembra utile, a questo punto, inserire una nota metodologica per rendere pubbliche – insieme ai risultati della ricerca – le procedure d'indagine e di elaborazione che hanno portato ad essi.¹

Il questionario è stato pensato e costruito con la finalità di verificare se alcune delle competenze acquisite da un giovane diciassettenne che trascorre all'estero un periodo di studio abbastanza lungo, possono essere ricondotte alle competenze chiave.

Nella costruzione del questionario ho avuto presenti le definizioni che la Commissione Europea dà di ogni competenza chiave, in particolare ho fatto riferimento a ciò che si dice nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006² e ho decodificato/“sciolto” la descrizione di ciascuna competenza in 44 domande per verificare se quanto appreso dai giovani può essere inquadrato nelle categorie previste dalla Unione Europea. Il questionario così è risultato molto lungo, in quanto mirava a raggiungere una conoscenza la più completa possibile, che includesse tutti gli elementi maggiormente rilevanti. Nel compilare le domande ho usato un linguaggio colloquiale e poco tecnico, pensando di rivolgermi a ragazzi diciassettenni.

Tutte le domande rimandano dunque all'acquisizione delle competenze chiave: sono state disposte accorpando insieme un certo nume-

1 Palumbo M., Garbarino E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Milano, Franco Angeli, 2006. Caselli M., *Indagare col questionario*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

2 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

ro di questioni per ciascuna competenza. Le domande da 1 a 3 riguardano la comunicazione nella lingua straniera. Le domande da 4 a 10 la consapevolezza ed espressione culturale. Le domande da 11 a 19 lo spirito di iniziativa e imprenditorialità. Le domande da 20 a 22 la competenza digitale. Le domande da 23 a 28 imparare a imparare. Le domande da 29 a 44 le competenze sociali e civiche. Non ho voluto tenere conto di due competenze, la comunicazione nella madre lingua e la competenza matematica, perché già misurate dalle valutazioni PISA, e perché di natura squisitamente disciplinare.

Tutte le domande sono state lasciate a risposta aperta, perché ho inteso fare una ricerca qualitativa di tipo non standard: ciò ha permesso agli intervistati una maggiore libertà di espressione che ha determinato di scavare più in profondità nella realtà oggetto di studio, facendo cogliere sfumature che sarebbero andate perse nel caso di una forzosa standardizzazione delle risposte. Le informazioni raccolte risultano quindi molto ricche sebbene la possibilità di aggregarle e generalizzarle sia stata alquanto difficile. In particolare, sono risultati più ricchi i questionari compilati da giovani che avevano una maggiore facilità ad esprimersi nella forma scritta: le femmine in questo sono risultate migliori dei maschi.

Nell'interpretazione del questionario ho cercato di evidenziare alcune macrocategorie di risposta, andando necessariamente a perdere alcune informazioni che pure emergono dalle risposte. Ad alcune domande i ragazzi hanno risposto in modo più prolisso, ad altre in modo più rapido. Ho cercato di fare un'analisi di tipo ermeneutico delle risposte, andando a far emergere i significati sottostanti, senza banalizzare tanta ricchezza espositiva con una catalogazione troppo rigida.

Il questionario mi è sembrato uno strumento adeguato a perseguire l'obiettivo della ricerca in quanto mi ha permesso di raggiungere persone diverse per provenienza geografica (sia di residenza, sia di soggiorno all'estero) e per esperienza di viaggio di studio. Con l'ausilio di questo strumento si è cercato dunque di descrivere e spiegare co-

me si acquisiscono certe competenze, quali configurazioni assumono nella vita dei giovani intervistati e in quali direzioni evolvono, andando così a valutare l'impatto effettivo di un viaggio di studi all'estero, nella vita di un ragazzo/a diciassettenne. Ciò è emerso anche grazie alla numerosità delle domande che, poste in una certa sequenza e in stile colloquiale, hanno favorito la riflessione personale dei ragazzi e hanno fatto emergere preziosi risultati di apprendimento.

2. A chi è stato somministrato

Il questionario è stato sottoposto nel luglio 2011 ad un vasto gruppo di studenti italiani che hanno trascorso, tramite l'associazione *Intercultura*, un periodo di studio all'estero di durata annuale o semestrale fatta negli anni scolastici 2009-10 e 2010-11, sono stati cioè intervistati due gruppi di ragazzi: il primo gruppo formato da studenti appena tornati dall'esperienza e al quarto anno della scuola secondaria, e un secondo gruppo formato da ragazzi che avevano terminato l'esperienza nell'anno precedente e avevano appena concluso il quinto anno di scuola secondaria. Gli intervistati sono residenti in varie regioni del nord, del centro e del sud Italia, comprese le Isole. Il campione è rappresentato da 501 studenti e dalle loro scuole italiane. I rispondenti sono stati solo 37 ma con 35 questionari leggibili. In totale hanno risposto 25 donne e 10 uomini.

I questionari sono stati consegnati direttamente agli studenti per posta elettronica tramite l'associazione *Intercultura*. I ragazzi, dopo averli compilati autonomamente, ovvero leggendo le domande e registrando personalmente le risposte, li hanno rispediti per posta elettronica direttamente ai ricercatori.

Il limite di questo tipo di somministrazione è stato senz'altro il basso numero di restituzioni, come d'altronde avviene spesso nel caso di questionari con risposte aperte e molto lunghi. Tuttavia i risultati

ottenuti sono stati molto interessanti e inoltre integrati e confermati dalle interviste faccia a faccia svolte da Anselmo Paolone e presentate nella terza parte di questo lavoro.

Il vantaggio di questa modalità di somministrazione è sicuramente il fatto che si evita ogni tipo di influenza sull'intervistato da parte dell'intervistatore, si evita quindi l'ansia e tutte quelle distorsioni legate alla necessità di fare bella figura o alla paura di essere giudicati. Il soggetto studiato può compilare il questionario in un momento di assoluta calma e tranquillità ed esprimersi con maggiore libertà.

3. Il questionario

1. Quale era prima di partire la tua conoscenza della lingua del paese dove sei andato?
2. La lingua straniera ti ha creato problemi di comunicazione?
3. Sei riuscito a cogliere differenze tra il linguaggio della famiglia, quello della scuola, quello della strada?
4. Nel paese che hai visitato, gli usi e i costumi (modo di comportarsi, pensare, interagire, della gente) sono molto diversi da quelli italiani? Cosa ti ha colpito in particolare?
5. Sei riuscito a comportarti in maniera adeguata nelle diverse situazioni in cui ti sei trovato? Racconta qualche aneddoto.
6. Da queste esperienze hai imparato cose nuove?
7. Hai colto dei tuoi modi di essere e di fare che erano in contrasto con questo nuovo ambiente? In che termini?
8. Quando sei tornato in Italia dopo aver fatto queste nuove esperienze, ti sei sentito spaesato/a disagio? In che senso? Come hai superato questa situazione?
9. Quali sono le più interessanti espressioni culturali del paese in cui sei stato? (Arte, spettacoli, musica, tradizioni, ecc.)
10. Pensi che queste nuove conoscenze possano aiutarti a esprimere meglio le tue emozioni?
11. Durante il soggiorno all'estero in alcune occasioni hai dovuto cavartela da solo? Quali difficoltà hai dovuto superare e come le hai superate?
12. Questo ti ha dato più fiducia in te stesso?
13. Hai vissuto qualche esperienza che ti ha insegnato a valutare i rischi del tuo comportamento?
14. Hai vissuto qualche esperienza che ti ha insegnato a considerare le tue potenzialità?

15. La scuola di destinazione e/o la famiglia ti ha offerto opportunità personali che hai saputo cogliere? Quali?
16. Il paese in cui sei stato offre ai giovani più opportunità di lavoro e di crescita personale rispetto all'Italia?
17. Nella scuola di destinazione, o nella famiglia in cui sei stato ospite, hai avuto l'opportunità di organizzare qualche iniziativa?
18. Il contatto con la scuola e la famiglia all'estero ti hanno aiutato a prendere coscienza di cosa vorrai fare dopo la fine della scuola?
19. Nella famiglia/scuola in cui eri i ragazzi tuoi coetanei studenti già facevano dei piccoli lavori retribuiti? Questo ti ha fatto riflettere?
20. Le esperienze all'estero ti hanno insegnato a vedere e a usare il computer in modo diverso? Più critico? Raccontaci la tua esperienza
21. Hai usato il computer per tenerti in contatto con la famiglia, con gli amici? Come? c'è una differenza tra il prima e il dopo il tuo soggiorno all'estero?
22. La tua scuola di origine in Italia ti teneva informato sull'andamento dell'anno scolastico nella tua classe mediante il computer?
23. Nell'esperienza all'estero, hai imparato a studiare in modo diverso?
24. Sei riuscito a trasferire in altri contesti (esempio in Italia) quello che hai imparato con la tua esperienza all'estero?
25. Da quando sei tornato, ti senti più fiducioso davanti agli ostacoli di studio che devi affrontare?
26. Il soggiorno all'estero ti ha fatto venire in mente una prospettiva per la tua vita futura (un lavoro che vorresti fare, uno stile di vita che vorresti avere, ecc.)?
27. Da quando sei tornato ci sono cose che prima non ti interessavano e che ora vorresti approfondire?
28. L'esperienza di studio che hai fatto all'estero ti ha facilitato la concentrazione e ti ha aiutato a riflettere di più sulle cose?
29. Nel paese in cui sei stato hai notato (con più o meno chiarezza

rispetto all'Italia) l'esistenza di regole diverse in contesti diversi? (regole di buona educazione, regole di correttezza, regole di legge, ecc.)?

30. Sei riuscito ad adattarti alle regole diverse che hai trovato nel paese in cui sei stato?

31. Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento al benessere personale e alla salute?

32. Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento alla scuola ed alle relazioni in famiglia?

33. Ti hanno fatto riflettere e le hai considerate accettabili? Oppure non ti sono piaciute?

34. La gente di quei luoghi, ha pregiudizi?

35. Sei stato vittima di pregiudizi? Sei riuscito a uscirne?

36. Tu avevi pregiudizi nei confronti del paese che ti ha ospitato? Li hai superati?

37. Hai avuto occasione di dover essere tollerante? Pensi di essere riuscito ad essere tollerante?

38. Nella scuola che hai frequentato, ci sono stati spazi o occasioni per l'educazione alla tolleranza?

39. Ti sei interessato alle vicende politiche del paese dove sei stato?

40. Hai capito come funzionavano le istituzioni del paese in cui sei stato?

41. Secondo te erano giuste le istituzioni del paese in cui sei stato?

42. Ti è venuto in mente di paragonare tutto questo con ciò che sai dell'Italia?

43. Hai svolto attività di solidarietà?

44. Ti sei sensibilizzato di più ai problemi ambientali?

4. Quantificazione delle risposte ai questionari

In totale sono ritornati 35 questionari leggibili, e 2 documenti illeggibili. Questi documenti provengono da due invii separati.

Il **primo invio** è stato fatto a studenti appena ritornati dall'esperienza, al quarto anno degli studi superiori. Da questo primo invio abbiamo ricevuto 17 questionari di cui uno non usabile e quindi solo **16 sono leggibili**, di cui: **13 donne e 3 uomini**

Provenienza Geografica:

3 Nord Est (Remanzacco (Udine), Feltre (Belluno), Trieste,

8 Nord Ovest (Cuneo, Verbania (Piemonte), Desenzano del Garda – Brescia (Lombardia), Brescia, La Spezia, Villanuova (Brescia), Ivrea (Torino), Bergamo)

1 Centro (Reggio Emilia)

2 Sud (Napoli, Napoli)

2 Isole (Agira –Enna, Sanluri (VS- Sardegna)

Il **secondo invio** è stato fatto a studenti che avevano finito la maturità, quindi un anno dopo il loro ritorno. Da questo secondo invio abbiamo ricevuto 20 questionari di cui uno non usabile e quindi solo **19 sono leggibili** di cui: **12 donne e 7 uomini**

Provenienza geografica:

11 Nord Est (Due Carrare –Padova, Paese – Treviso, Abano Terme-Padova, Teor – Udine, San Giorgio della Richinvelda – Pordenone, Pordenone, Sedico – Belluno, Pescantina-Verona, Ceggia-Venezia, Limena- Padova, Porto Mantovano – Mantova,

1 Nord Ovest (Milano)

5 Centro (Poggio Mirteto – Rieti, Sant’Andrea – Livorno, Roma, Grosseto, Roma,

Sud (nessuno)

2 Isole (Palermo, Linguaglossa – Catania)

Il totale dei rispondenti è dunque composto da 25 donne e 10 uomini di cui: 14 dal Nord Est, 9 dal Nord Ovest, 6 dal Centro, 2 dal Sud, 4 dalle Isole.

I luoghi di destinazione dell’esperienza di studio all’estero di questi studenti sono stati: 1 nel Belgio Fiammingo, 2 nel Belgio francofono, 2 in Argentina, 2 in Thailandia, 2 in Canada, 7 in Germania, 3 in Costa Rica, 2 in Finlandia, 1 in Austria, 2 in Brasile, 1 in Danimarca, 6 in USA di cui uno in Wisconsin e uno in Texas, 1 in Australia, 2 in Norvegia, 1 in Uruguay.

Nell’elaborazione delle risposte, data l’esiguità dei questionari ritornati, non si è tenuto conto della differenza tra i questionari del primo invio e quelli del secondo invio. Li abbiamo considerati un unico insieme.

4.1 Sintesi dei risultati del questionario

Al questionario hanno risposto più donne che uomini

I rispondenti sono per il 66% provenienti dalle scuole del Nord Italia (ovvero le scuole reputate migliori). Al questionario hanno risposto in prevalenza ragazzi del Nord (e in maggioranza del Nord est) quasi a conferma delle disuguaglianze tra scuole, e inoltre hanno risposto più donne che uomini a conferma del fatto che gli uomini sono ora più svantaggiati delle donne nei percorsi scolastici.³

Dalle risposte emerge un'esperienza estremamente ricca e multi-sfaccettata che getta luce sul modo in cui i ragazzi hanno vissuto l'esperienza, su come vedono la scuola italiana e su quale esperienza hanno fatto della scuola in un altro paese

Si è in presenza di un quadro di consapevolezza parziale delle competenze apprese da parte dei giovani: hanno bisogno di essere aiutati a rielaborare l'esperienza fatta per valorizzarla meglio

Questa è la prima occasione in cui si chiede agli studenti di riflettere sul proprio soggiorno all'estero in termini di acquisizione di competenze, superando l'approccio meramente biografico/esperienziale. Il questionario ha permesso di verificare che i ragazzi hanno acquisito le competenze chiave, in particolar modo quelle considerate trasversali

3 Il nostro paese è afflitto da *disuguaglianze tra generi* negli apprendimenti e nelle scelte educative (ora sono i ragazzi a essere svantaggiati in termini di abbandoni scolastici e le ragazze sono quelle che si iscrivono ai licei; *disuguaglianze tra gruppi sociali* (i figli di genitori laureati e di gruppi sociali elevati rischiano meno l'abbandono); *disuguaglianze tra indirizzi formativi* (chi segue un liceo ha maggiori competenze e conoscenze di chi frequenta un professionale o un tecnico). "Il nostro paese è afflitto da gravi *disuguaglianze territoriali* nella scuola. Frequentare una scuola del Nord offre un considerevole vantaggio rispetto al frequentarne una del Centro (34 punti OCSE-PISA), con uno scarto abissale rispetto agli studenti delle scuole meridionali (68 punti OCSE-PISA). (...) Le differenze territoriali non esistono solo tra macroaree, ma anche al loro interno, con sistemi di istruzione regionali che presentano profili molto diversi se analizzati con le lenti del binomio efficacia/equità." Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p.53.

- Competenza nella comunicazione nelle lingue straniere

Hanno acquisito la competenza nella comunicazione nella lingua straniera e sostengono che le competenze linguistiche date dalla scuola italiana sono insufficienti per vivere in un paese straniero

- Consapevolezza ed espressione culturali

Hanno avuto esperienza della diversità culturale in modo personale e non stereotipato: hanno imparato a vedere la diversità non in modo stereotipato e generalizzato ma nella singolarità in cui ciascuna persona la incarna nella vita quotidiana. Hanno colto cioè gli aspetti soggettivi della cultura, ovvero i modi in cui le persone reinterpretano i dati della propria cultura. L'esperienza della diversità culturale fatta da questi giovani si può considerare uno shock culturale, specie se si guarda alla fase del rientro in Italia. Per la loro maggioranza, tornare in patria è stato un momento di grande disagio, alcuni lo definiscono un trauma. L'esperienza di vita all'estero, e quindi il contatto con la diversità culturale, ha avuto un influsso determinante sulle emozioni di questi studenti e sulla loro espressione, un influsso che però è stato polivalente.

- Spirito di iniziativa e imprenditorialità.

Molti hanno acquisito un'attitudine imprenditoriale caratterizzata da spirito di iniziativa, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale in quanto sono stati capaci di 'cavarsela da soli' in alcune situazioni e alla fine dell'esperienza hanno acquisito una maggiore fiducia in se stessi. I settori in cui gli studenti hanno dovuto agire autonomamente e mettere in atto spirito d'iniziativa, indipendenza e innovazione sono stati molteplici sia nella vita privata sia nella vita sociale.

I luoghi pubblici sono stati il primo luogo di crescita.

Catapultati in una città nuova che non conoscevano e ancora non padroni della lingua, si sono saputi destreggiare con arguzia ma anche con coraggio, calma e sangue freddo in situazioni imprevedute come pure negli impegni quotidiani che, svolti in un contesto nuovo, di-

ventano più difficili. Il primo “luogo” in cui sono stati chiamati a cavarsela da soli è stata dunque la strada, gli uffici pubblici, i negozi, le stazioni, gli autobus, il medico.

La nuova famiglia è stata un altro banco di prova, molto importante, dove gli studenti hanno potuto sperimentare la loro autonomia. La famiglia in questo caso è stata uno stimolo importante alla crescita del giovane, favorendo e supportando lo sviluppo della persona e non creando dipendenze. Anche quando la famiglia è stata percepita dal giovane come un ostacolo o come una realtà difficile cui adattarsi, anche in questo caso sembra che alla fine sia stata occasione di crescita personale.

Anche il rapporto con i coetanei ha posto alcuni problemi

Anche la pratica religiosa

I giovani hanno dovuto affrontare anche **un altro “luogo” nuovo: la scuola**. Le realtà che li hanno sfidati di più in questo ambiente sono stati i nuovi compagni e la lingua differente. C’è voluto coraggio, superamento della timidezza, attenzione, spirito d’iniziativa e determinazione per superare le difficoltà incontrate in questo contesto.

Lo sforzo profuso in tutti questi settori ha avuto come esito finale in **tutti** i partecipanti all’esperienza di studio all’estero, senza nessuna eccezione, una **maggiore fiducia in se stessi e l’aumento dell’autostima**.

Per comprendere se gli studenti hanno acquisito la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all’occorrenza, gli abbiamo chiesto, nel questionario, se **sono stati capaci di valutare i rischi di alcuni loro comportamenti, come pure le loro potenzialità**.

La domanda sulla **valutazione dei rischi** era così formulata: *Hai vissuto qualche esperienza che ti ha insegnato a valutare i rischi del tuo comportamento?* Il pudore e la riservatezza nel rispondere a questa domanda non lo reputo indice di noncuranza, quanto l’opposto: per questi ragazzi evitare rischi è stato un problema serio in cui si so-

no dovuti impegnare per evitare di mandare in frantumi tutta la loro esperienza. Quindi penso che questi ragazzi durante il periodo all'estero, come uno di loro mi conferma, hanno imparato a conoscere i loro limiti e a non scherzare col fuoco.

Contemporaneamente hanno potuto **apprezzare anche le loro potenzialità**. Per molti di loro, *tutta l'esperienza* considerata nel suo complesso e svoltasi giorno per giorno, è stata un'occasione per scoprire le proprie potenzialità.

In particolare alcune esperienze vissute in famiglia, ma soprattutto a scuola, hanno permesso a questi ragazzi di scoprire talenti che non pensavano di avere, come pure gli hanno insegnato a non “sminuirsi”.

Per comprendere se gli studenti avevano acquisito l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, nel questionario abbiamo chiesto se stando all'estero hanno saputo cogliere le **opportunità che la scuola e la famiglia ospitante mettevano a loro disposizione** e se il paese che li ospitava offriva **opportunità di lavoro e di crescita personale diverse da quelle italiane**.

Molti riconoscono come opportunità offerte dalla famiglia e dalla scuola, soprattutto la possibilità di viaggiare e di conoscere tanti posti nuovi. Si evince dal tono delle risposte che la maggioranza degli studenti ha cercato di fare tutto ciò che gli veniva proposto perché voleva vivere in pienezza tutta l'esperienza. Chi non ha viaggiato, riferisce di aver avuto altre *opportunità a scuola* o in famiglia. Fanno riferimento ad attività suggerite dalla scuola quali spettacoli, sport, teatro, campeggi (Q1, Q4, Q5, Q7), partecipazione a concorsi (Q8), materie che non si studiano in Italia (Q21) e l'opportunità di studiare le lingue (Q2, Q34, Q37). Per quanto riguarda le *opportunità avute in famiglia*, gli studenti riconoscono come tali anche tanti aspetti della vita quotidiana che percepivano favorevoli nei loro confronti.

Con la domanda “*Il paese in cui sei stato offre ai giovani più opportunità di lavoro e di crescita personale rispetto all'Italia?*” si voleva

indagare se i ragazzi si fossero resi conto delle opportunità offerte dal contesto sociale in cui erano inseriti.

Le risposte variano in base al paese ospitante. In genere, tutti coloro che sono stati in paesi occidentali (America del Nord, Europa e Australia) sostengono che lì ci siano molte più opportunità di lavoro per i giovani rispetto a quante se ne trovano in Italia e molte agevolazioni statali. Chi invece è stato in America del Sud (Argentina, Uruguay, Costa Rica, Brasile) e in Asia (Thailandia) sostiene che ci siano meno opportunità lavorative. Questa differenza così marcata nella valutazione delle opportunità offerte dal paese ospitante è indice a mio parere di uno sguardo sul contesto sociale non idillico o euforico (‘è tutto bello!’) ma realistico e anche un po’ distaccato (dal momento che le risposte sono frutto di una riflessione successiva al viaggio) quindi si potrebbe dire abbastanza oggettivo.

Gli studenti intervistati fanno notare lo stretto rapporto che c’è tra scuola e mondo del lavoro: è la scuola stessa che prevede stage, piani di studio appositi, mette a disposizione borse di studio, unisce di più la pratica alla teoria e offre collegamenti con il mondo del lavoro. Anche le agevolazioni statali per gli studenti sono maggiori che in Italia, secondo la percezione degli intervistati.

Per comprendere se gli studenti si sono resi abili ad una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership) abbiamo chiesto se hanno avuto l’opportunità di organizzare qualche iniziativa.

La maggioranza degli studenti si è data molto da fare a casa, a scuola e con i collaboratori AFS.

A scuola o nei centri locali per lo più hanno organizzato sessioni di presentazione dell’Italia (la storia, le tradizioni, l’arte, la lingua, la politica del nostro paese); in famiglia hanno cucinato; una ragazza riferisce che: “ho raggruppato un po’ di miei compagni che ne avevano bisogno e ho dato loro ripetizioni di inglese” (Q29). Diversi studenti hanno organizzato iniziative in collaborazione con il centro

locale AFS.

Per comprendere se in questo periodo di studio e di vita all'estero gli studenti hanno maturato la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli assieme alla motivazione e alla determinazione a raggiungere obiettivi, abbiamo chiesto se durante il periodo di permanenza all'estero hanno preso coscienza di cosa vorranno fare dopo la fine della scuola e se l'impegno nel lavoro, vissuto dai loro coetanei, li ha portati a una riflessione personale sull'argomento.

I *returnees* sono divisi a metà, tra chi ha capito meglio cosa vorrà fare e chi è ancora indeciso rispetto alle future vie da intraprendere dopo la scuola secondaria. Per alcuni l'esperienza ha contribuito a definire un percorso di studi, per altri ha confuso un po' le idee.

La domanda "Nella famiglia/scuola in cui eri i ragazzi tuoi coetanei studenti già facevano dei piccoli lavori retribuiti? Questo ti ha fatto riflettere?" ha fatto emergere nei *returnees* una riflessione sull'indipendenza che si acquisisce tramite il lavoro. Sebbene ciò li abbia indotti a desiderare anche per sé una certa autonomia dalla famiglia tramite un'autosufficienza economica, più di uno ha constatato che in Italia è più difficile trovarsi un lavoro mentre si va a scuola, e soprattutto è più difficile conciliare i due impegni perché la scuola non lo rende possibile. Qualche ragazzo sostiene che alcuni coetanei sono costretti al lavoro solo perché sono indigenti e considera il lavoro una sottrazione di tempo allo studio, a se stessi e allo svago.

- **Competenza digitale**

I *returnees* si avvicinano alle TIC in modo abbastanza critico e consapevole, perché si mostrano capaci di usare le nuove tecnologie con molteplici finalità, evitando di considerarle solo opportunità d'intrattenimento e di comunicazione superficiale e alienante. Alcuni, infatti, riconoscono che l'eccessivo uso del computer può essere fonte di distrazione in generale e soprattutto dalla vita sociale.

In primo luogo dunque affermano di usare il computer per meno tem-

po, evitando di abusarne. Il computer quindi all'estero è stato acceso meno che in Italia.

La maggioranza degli intervistati ha usato il computer per comunicare con la famiglia e con gli amici, tramite Skype, posta elettronica e Facebook.

Tuttavia molti riferiscono di non aver contattato molto la famiglia e gli amici italiani, volutamente, per facilitare il loro inserimento nel nuovo contesto e perché volevano vivere in pienezza la loro esperienza all'estero. Essendo infatti il computer uno strumento per mantenere il legame con l'Italia può diventare una zavorra.

Il ruolo dei *social network* si rivela molto importante nella vita degli adolescenti. Alcuni sostengono che ora che sono tornati usano di più i network per tenersi in contatto con gli amici lontani: "La differenza oggi è: molti più amici, molto più Facebook!" (Q13)

Altri studenti hanno sperimentato l'uso del computer anche per studiare e quindi non solo per comunicare e a fini ludici. Tuttavia si rendono conto che alcune volte il web non è affidabile nei contenuti.

Gli studenti sperimentano due tipi di scuole: uno (quello del paese ospitante) in cui le TIC si usano per lavorare e facilitano il conseguimento degli obiettivi educativi che la scuola si dà; e uno (quello italiano) in cui non si usano quasi per niente, soprattutto a fini didattici.

Dalle risposte alle domande 20-22 gli insegnanti italiani – quasi tutti – escono un po' sconfitti, facendo una brutta figura. Non hanno superato il *digital divide*, il fossato digitale che li allontana dai ragazzi, rendendoli spesso incapaci di intercettarne l'attenzione. E questi sono per lo più gli insegnanti delle scuole del Nord Italia, ovvero le scuole migliori del nostro Paese.

Veramente pochi sono gli studenti che hanno sperimentato un buon rapporto telematico con la scuola italiana. La maggioranza riferisce di non essere stata seguita dalla scuola italiana attraverso la comunicazione telematica.

- **Imparare a imparare**

Per verificare se gli studenti hanno imparato a “conoscere e comprendere le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche” e per verificare se hanno sviluppato “l’attitudine positiva di applicare gli apprendimenti a una gamma di contesti della vita”, abbiamo proposto tre domande:

1. *Nell’esperienza all’estero, hai imparato a studiare in modo diverso?*
2. *Sei riuscito a trasferire in altri contesti (esempio in Italia) quello che hai imparato con le tue esperienze all’estero?*
3. *Da quando sei tornato, ti senti più fiducioso davanti agli ostacoli di studio che devi affrontare?*

Alcuni studenti non hanno cambiato il loro metodo di studio ma hanno mantenuto quello che avevano. **Molti ragazzi invece, possiamo dire la maggioranza, hanno cambiato il metodo di studio.** Alcuni dicono di non studiare più in modo mnemonico o meccanico ma ‘per concetti’ e schematizzando, applicandosi di più.

Uno studente riferisce di aver imparato a studiare usando di più il computer.

Alcuni hanno cambiato il metodo di studio ma non sanno esplicitarlo.

Alcuni sostengono di aver **cambiato metodo di studio perché** il sistema scolastico in cui si sono trovati era diverso rispetto a quello italiano, e di conseguenza **era diversa anche la didattica.** Quindi anche i professori esigevano dagli studenti cose diverse. Ciò evidenzia quanto il metodo di studio sia legato anche al metodo d’insegnamento.

Possiamo affermare che **la maggioranza dei returnees ha sviluppato l’attitudine positiva di applicare gli apprendimenti a una gamma di contesti della vita**, ovvero gli studenti intervistati dicono di essere riusciti a trasferire in Italia il metodo di studio che hanno imparato all’estero.

Per molti si evidenzia il fatto che ciò che hanno trasferito in Italia, non è solo un metodo di studio ma se stessi cambiati, con tutto ciò che comporta.

Alcuni dichiarano di aver trasferito soprattutto nuove conoscenze.

Il padroneggiare meglio un metodo di studio ed essere riusciti a fare il passaggio da un sistema scolastico ad un altro, in molti studenti ha come effetto una sicurezza maggiore di fronte alle difficoltà che lo studio comporta.

Tuttavia qualche studente sente in Italia la mancanza di quel sostegno trovato all'estero; gli insegnanti italiani cioè sono meno efficaci.

Per verificare se gli studenti nel periodo trascorso all'estero hanno sviluppato come attitudine il desiderio di applicare in pratica quanto hanno appreso in precedenza e se hanno accresciuto la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere, abbiamo chiesto:

Il soggiorno all'estero ti ha fatto venire in mente una prospettiva per la tua vita futura (un lavoro che vorresti fare, uno stile di vita che vorresti avere, ecc.)?

2. Da quando sei tornato ci sono cose che prima non ti interessavano e che ora vorresti approfondire?

Il periodo trascorso all'estero ha senz'altro fatto **maturare nei returnees la voglia di mettere in pratica qualche intuizione, cui prima di partire non avevano proprio pensato. Alcuni studenti hanno individuato il settore di studi da percorrere e l'hanno pure realizzato.**

Alcuni studenti vorrebbero ritornare nel paese che li ha ospitati, per stabilizzarsi lì.

Altri studenti hanno deciso l'ambito o il modo in cui volersi realizzare, e anche se non hanno individuato con precisione la strada da intraprendere, si sono però comunque chiariti un po' le idee su quanto intendono mettere in pratica, o almeno su quello che non vogliono fare.

Possiamo dire che in tutti, tranne poche eccezioni, **l'esperienza fatta ha lasciato come segno una maggiore curiosità nei confronti della vita e ha fatto sviluppare interessi completamente nuovi** rispetto a prima della partenza.

In particolare in alcuni ha sviluppato una maggiore attenzione alle questioni sociali e politiche attuali.

Per verificare se gli studenti hanno sviluppato l'abilità di gestire efficacemente il proprio apprendimento e, in particolare, se hanno sviluppato la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento, abbiamo chiesto:

1. *L'esperienza di studio che hai fatto all'estero ti ha facilitato la concentrazione e ti ha aiutato a riflettere di più sulle cose?*

Le risposte sono positive per la stragrande maggioranza. Solo pochissimi hanno risposto negativamente. **L'esperienza fatta ha portato gli studenti a riflettere di più, a non essere superficiali, ad avere spirito critico, ad apprezzare il silenzio, a mettere in discussione le sicurezze precedenti, ad essere più lungimiranti e a guardare le cose da più punti di vista.**

- **Competenze sociali e civiche**

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. "Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società."⁴

4 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 30.12.2006, L. 394/10-18.

Per verificare se gli studenti hanno acquisito la capacità di comprendere codici di comportamento diversi in relazione alla società e al benessere personale abbiamo fatto le seguenti domande:

1. Nel paese in cui sei stato hai notato (con più o meno chiarezza rispetto all'Italia) l'esistenza di regole diverse in contesti diversi? (regole di buona educazione, regole di correttezza, regole di legge, ecc.)?

2. Sei riuscito ad adattarti alle regole diverse che hai trovato nel paese in cui sei stato?

3. Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento al benessere personale e alla salute?

4. Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento alla scuola ed alle relazioni in famiglia?

5. Ti hanno fatto riflettere e le hai considerate accettabili? Oppure non ti sono piaciute?

Dalle risposte al questionario risulta che **la maggioranza degli studenti si è resa conto della diversità dei codici di comportamento.**

C'è tuttavia un certo numero di loro (7 persone) che non ha notato una differenza di regole comportamentali ed evidenzia le similitudini tra l'Italia e il paese che li ha ospitati, sebbene subito dopo (ovvero nella domanda successiva) affermi di essersi adattato alle regole diverse del paese in cui sono stati.

La stragrande maggioranza degli studenti dunque evidenzia nel paese ospitante codici comportamentali diversi: **tutti (maggioranza e minoranza) dicono di essersi adattati alle regole diverse che hanno trovato e affermano che sono tutte accettabili, sebbene a volte con qualche remora.**

Le diversità dei codici comportamentali evidenziate dagli intervistati riguardano in gran parte la vita dei giovani dentro e fuori la famiglia (uscire la sera, bere alcol, guidare, ballare, pasti in comune o da soli, etc), alcuni usi nelle relazioni sociali (soffiarsi il naso, come baciarsi etc), il modo di relazionarsi con i professori, alcuni usi concernenti il

benessere fisico personale.

Molti giovani hanno rilevato quanto i sistemi sanitari delle nazioni in cui sono stati siano meno equi di quello italiano.

“La base comune della competenza sociale comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di *mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri*. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.”⁵

Per verificare **se gli studenti hanno vissuto in un ambiente tollerante e senza pregiudizi e se hanno acquisito la capacità di essere tolleranti** e se sono stati educati ad essa durante il periodo trascorso all'estero, abbiamo fatto le seguenti domande:

1. *La gente di quei luoghi, ha pregiudizi?*
2. *Sei stato vittima di pregiudizi? Sei riuscito a uscirne?*
3. *Tu avevi pregiudizi nei confronti del paese che ti ha ospitato? Li hai superati?*
4. *Hai avuto occasione di dover essere tollerante? Pensi di essere riuscito ad essere tollerante?*
5. *Nella scuola che hai frequentato, ci sono stati spazi o occasioni per l'educazione alla tolleranza?*

Dalle risposte emerge che **gli studenti si sono sforzati nell'esercizio della tolleranza e sicuramente qualche cosa hanno imparato**. L'incontro con la diversità li ha posti dinanzi a situazioni che a volte urtavano la loro sensibilità o i loro programmi ma pare che in tali contingenze siano comunque riusciti a superare positivamente le contrarietà senza cadere nel conflitto. L'esercizio della tolleranza si è

5 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

rivelato particolarmente esigente in famiglia, ma spesso si è dovuto estendere al più ampio contesto sociale e in un caso anche a scuola.

Gli studenti hanno sperimentato nelle relazioni quotidiane, i pregiudizi più comuni che si hanno nei confronti degli italiani ed hanno cercato di superarli con l'ironia: in questo senso affermano di essere stati oggetto di pregiudizio.

A fronte di ciò, la maggioranza degli studenti (21 su 34) afferma che le persone del paese in cui sono stati ospiti hanno pregiudizi, forse in misura minore di quanti ne hanno gli italiani, ma li hanno. Una minoranza di studenti afferma che la gente del luogo che li ha ospitati non aveva pregiudizi, sebbene con qualche incertezza che si può desumere dalle risposte successive.

Molti studenti riferiscono di **aver partecipato soprattutto a scuola ad insegnamenti che avevano come finalità l'educazione alla tolleranza**, e solo due studentesse dicono che la scuola non prevedeva tali insegnamenti ma forse – in quel caso – sarebbero stati proprio necessari.

“La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, (...)

Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici (...)

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. (...)

La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.”⁶

6 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relati-

Per verificare se gli studenti hanno acquisito aspetti della competenza civica abbiamo posto le seguenti domande:

1. *Ti sei interessato alle vicende politiche del paese dove sei stato?*
2. *Hai capito come funzionavano le istituzioni del paese in cui sei stato?*
3. *Secondo te erano giuste le istituzioni del paese in cui sei stato?*
4. *Ti è venuto in mente di paragonare tutto questo con ciò che sai dell'Italia?*
5. *Hai svolto attività di solidarietà?*
6. *Ti sei sensibilizzato di più ai problemi ambientali?*

Per quanto riguarda la conoscenza e l'interesse per le vicende politiche del paese ospitante dalle risposte emerge che la maggioranza si è mostrata interessata a questi aspetti. Molti studenti (22 in tutto) hanno risposto affermativamente alla domanda: *Ti sei interessato alle vicende politiche del paese dove sei stato?* 7 studenti hanno detto che sono stati interessati un po', e 7 per niente.

Alcuni di coloro che hanno risposto affermativamente **menzionano anche alcuni eventi politici di particolare interesse** durante la loro permanenza: le elezioni politiche (Q1, Q12, Q19), i subbugli in Honduras (Q2), Hopenhagen durante il G8 a Copenhagen nel 2009 (Q3), la rivolta di Bangkok (Q23), il governo in Belgio (Q21), il caso Battisti in Brasile (Q36).

Risulta tuttavia difficile capire il funzionamento delle istituzioni: 18 studenti dicono di averlo capito, 14 non molto e 4 per niente. Le risposte alla domanda: *Secondo te erano giuste le istituzioni del paese in cui sei stato?* si mostrano abbastanza articolate indice, a mio parere, di una sensibilità civica.

Solo due studenti rispondono negativamente (Q15, Q23) alla domanda. *“Ti è venuto in mente di paragonare tutto questo con ciò che*

va a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

sai dell'Italia?” quasi tutti gli altri, cioè **27 studenti rispondono che hanno sempre paragonato la situazione che vivevano con quella italiana**. Solo per 4 studenti (Q3, Q5, Q26, Q36) non è giusto paragonare due paesi che sono completamente diversi tra loro, è impossibile farlo. A mio parere **la capacità o la tendenza a fare un paragone tra l'Italia e il paese ospitante indica una certa conoscenza della situazione socio-politica italiana e quindi una certa competenza** o, in un caso, la consapevolezza di una competenza lacunosa (“ho capito che non sapevo molto dell'Italia” Q8). Uno sostiene che il nostro Paese non ha una buona immagine all'estero (“È d'obbligo dire che all'estero l'Italia è ridicolizzata” Q6) e più d'uno sostiene che dal paragone l'Italia esce perdente.

Per 19 studenti l'esperienza all'estero ha favorito l'impegno in attività di solidarietà. Per i restanti 16 invece no.

Per quanto riguarda la sensibilità ai problemi ambientali è decisamente aumentata in 23 studenti, è aumentata poco in 3 studenti, è rimasta invariata in 4 studenti e non è stata incrementata in 5. **L'esperienza di studio all'estero dunque in molti studenti (poco più della maggioranza) favorisce l'impegno solidale e nei due terzi favorisce ancor di più l'impegno ambientale.**

5. Elaborazione delle risposte

5.1 Competenza nella comunicazione nelle lingue straniere (domande 1-3)

I ragazzi hanno acquisito la competenza nella comunicazione nelle lingue straniere in quanto dimostrano di possedere “la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio”⁷. Hanno acquisito consapevolezza delle convenzioni sociali, degli aspetti culturali e della variabilità dei linguaggi in base ai differenti contesti. Ciò è stato favorito senz’altro da un atteggiamento positivo dato dall’apprezzamento della diversità culturale, e dall’interesse e la curiosità per le lingue.

La stragrande maggioranza sostiene che le competenze linguistiche date dalla scuola italiana sono “pari a zero” (Q7, Q12, Q13), non servono per vivere in un paese straniero, perché sono solo grammaticali e non legate alla conversazione (Q5). La scuola italiana offre una conoscenza linguistica poco legata alla vita. Se la conoscenza che alcuni avevano prima di partire era considerata ottima dalla scuola, tuttavia i ragazzi sostengono che non può essere paragonata alla conoscenza reale della lingua (Q9) (anche se ha fatto il liceo scientifico con indirizzo linguistico, si sente bloccata quando c’è bisogno di parlare – Q10).

Per la maggioranza la lingua non ha creato importanti problemi di comunicazione tranne qualche iniziale *misunderstanding* o difficoltà ad esprimersi (Q3, Q9, Q29, Q30, Q31, Q32, Q37) che hanno però superato quasi subito (data la motivazione e l’ambiente familiare favorevole e supportante in cui si trovavano); oppure il disagio di chiedere agli altri di parlare più lentamente per poter capire meglio. (Q19) Per alcune è stato un problema ma la famiglia ospitante è stata un

7 Gazzetta ufficiale dell’Unione europea 30.12.2006, L.394/13

supporto (Q25).

Rimane l'iniziativa di esprimersi anche a gesti, o di usare i disegni per superare le difficoltà di comunicazione (Q5, Q21, Q29) o di usare l'inglese come lingua franca, laddove le persone del posto lo capiscono (Q30)

Quasi tutti sono riusciti a cogliere le differenze tra il linguaggio della famiglia, della scuola e della strada ("il linguaggio varia in base al luogo in cui ci si trova" Q24, il linguaggio di campagna e quello di città Q29, il dialetto della famiglia e soprattutto dei nonni Q31). Soprattutto fanno riferimento al linguaggio dei loro coetanei a scuola (lo slang dei giovani Q5, Q10, Q11- gli adolescenti hanno un modo di parlare tutto loro Q8), al linguaggio usato in famiglia (con parole inventate o vezzeggiativi Q13, Q15, il linguaggio familiare ha meno parolacce di quello usato nella strada Q36), e a quello degli insegnanti (Q22, Q25). Per qualcuno è stato difficile imparare diversi registri linguistici in diversi contesti (Q16), per altri invece "è stato interessante riuscire a cambiare registro a secondo delle situazioni e del contesto" anche se la permanenza è stata di soli 3 mesi (Q21). Qualcuno tuttavia in 6 o 3 mesi di permanenza non riesce a cogliere le differenze tra i linguaggi dei vari contesti (Q23, Q25, Q28, Q34)

Per altri, col tempo, si capisce anche cosa non si deve dire per non mancare di rispetto. (Q17) Sono in grado di comprendere che l'uso di certi slang non è molto appropriato in certe situazioni (Q10).

5.2 Consapevolezza ed espressione culturali (domande 4-10)

L'esperienza della diversità culturale per questi giovani è stata certamente molto forte: la stragrande maggioranza afferma di aver imparato tantissime cose nuove (Q4, Q11, Q24, Q25, Q26, Q27, Q29, Q31, Q32, Q34, Q35, Q36). Tuttavia a volte confessano di non saper spiegare tutte le novità acquisite:

"Da questa esperienza hai imparato cose nuove?" "Che doman-

da difficile. Dico sì ma non mi chiedete quali” Q2. “Sicuramente! Non lo trovo nemmeno facile da spiegare ma mi sento una persona più matura, indipendente e so che potrò affrontare qualsiasi problema della vita in maniera autonoma. Penso anche di avere imparato ad allargare i miei orizzonti nel modo di pensare” Q37, “Tantissime, ne sono certo. Ma, fortunatamente, non chiedete di scriverle: non le saprei” Q16.

Non sempre dunque i returnees sanno esplicitare le cose che hanno imparato ma comunque affermano di aver imparato cose nuove ogni giorno passato all'estero (Q13) e di essere cresciuti tanto (Q24): “da tutta l'esperienza, giorno dopo giorno, ho imparato tante cose” (Q21) e hanno la certezza di essere cambiati profondamente (Q31): sono diventati più autonomi e rispettosi delle diversità degli altri (Q5, Q14, Q17), più maturi e indipendenti (Q15, 37), più responsabili e capaci di trattarsi come adulti (Q12).

Dal punto di vista dei ragazzi, l'esito più macroscopico della loro esperienza di studi all'estero è dunque senz'altro una **trasformazione personale**: l'aver conseguito una maturità e un'autonomia personale maggiore e l'aver acquisito una mentalità più aperta e rispettosa della diversità culturale. L'apertura della mente, il rispetto e l'accettazione della diversità sembrano realtà e parole ricorrenti per definire in che consiste la trasformazione personale e la maturità raggiunta.

“Ho imparato un sacco di cose nuove. Ho imparato ad essere più sicura di me stessa, ad accettare le differenze e le diverse abitudini, ho imparato a stare lontano da casa, ad arrangiarmi, ma anche a poter contare su chi avevo vicino (una famiglia meravigliosa). Ho imparato anche a pattinare sul ghiaccio e a giocare a softball” (Q4), “Ho imparato il vero significato dell'amicizia (...). Ho imparato a contare solo su me stessa e ad essere indipendente, a gestire i miei soldi con responsabilità e a valutare le situazioni” (Q15), “Ho imparato ad avere più fiducia in me stesso, a espandere i miei orizzonti culturali e ad aprire la mia mente” (Q19), “Ho imparato a buttarmi, a non avere paura di chiedere, a inse-

rirmi in gruppi del tutto nuovi (Q21), “Ho imparato a sorridere e ho la mente più aperta” (Q23), “Ho imparato ad apprezzare tutti a essere ogni giorno interessata e aperta a ogni tipo di cultura, ad avere più stima in me stessa e conoscere meglio i miei limiti e le mie paure. Ho capito che non serve avere pregiudizi e soprattutto ho eliminato gli stereotipi da cui la mia mente era intrisa. Questo scambio culturale mi ha fatto crescere e mi ha aperto un mondo nuovo in cui io sono la protagonista del mio futuro”(Q32), “Ho imparato principalmente una maggior considerazione per il prossimo” (Q14), “ Ho imparato soprattutto a rispettare gli altri molto di più, in qualsiasi situazione” (Q17), “Ho imparato a rispettare veramente ciò che è diverso da me e dalla mia normalità. Ho imparato ad apprezzare le piccole cose di ogni giorno, i colori e i profumi di quel meraviglioso Paese che è l’Australia” (Q5).

Tuttavia, col sussidio delle domande, emergono pure le **diversità culturali che questi ragazzi hanno saputo cogliere: sono per lo più di natura relazionale** e toccano il mondo della famiglia, della scuola, degli amici. Questi giovani hanno imparato a vedere la diversità non in modo stereotipato e generalizzato ma nella singolarità in cui ciascuna persona la incarna nella vita quotidiana. Hanno colto cioè gli aspetti soggettivi della cultura, ovvero i modi in cui le persone reinterpretano i dati della propria cultura. Andando all’estero, questi giovani non hanno trovato conferme al loro modo di pensare ma hanno colto molte novità, che in prima battuta e per la maggioranza considerano tutte positive.

In primo luogo hanno messo in luce i **diversi modi di relazionarsi delle persone:** socievolezza e individualismo (Q1, Q2, Q9, Q21, Q29)⁸, una vita meno frenetica e più *easy* (Q3, Q4), maggior otti-

8 “All’inizio le persone sono un po’ più fredde e distaccate, ma quando poi le conosci diventano sempre più gentili, disponibili e calorose nei tuoi confronti e i rapporti diventano quasi più solidi di quelli che si possono creare in Italia.” (Q1)

“Noi siamo abituati ad un modo di relazionarsi con gli altri membri della società molto più distaccato e solo. Lì la solitudine è un tabù, dentro e fuori casa, che a dire il vero non comporta alcuna differenza. E non poter mai stare solo non è sempre facile” (Q2).

mismo (Q8)⁹. Hanno sperimentato che la gestualità italiana non corrisponde ad un linguaggio comune e può non essere gradita altrove:

“I rapporti interpersonali sono molto differenti: per esempio non ci si abbraccia di fronte ma di lato, non si sventolano le mani a destra e a manca per salutare, né ci si bacia sulle guance” (Q23), “In Canada il modo di interagire con la gente è abbastanza diverso. Appena arrivata ho conosciuto un ragazzo amico del fratello della ragazza che mi ha ospitata, ma appena ho provato a salutarlo nel “tipico modo italiano” quindi con i classici due baci sulla guancia, si è scansato guardando molto male” (Q24).

Colgono il modo diverso di considerare l’età in particolar modo l’adolescenza: in alcuni paesi a 18 anni si è adulti e il giorno prima bambini; non si tiene conto dell’adolescenza oppure la si valuta troppo e si concedono più libertà di quelle che si hanno in Italia a casa propria (Q6, Q25, Q34)¹⁰. Il rispetto per gli anziani¹¹.

“La diversità dei comportamenti fra le etnie latine e il resto degli altri gruppi presenti. Per esempio, i ragazzi latini sono molto più simili a noi italiani di quanto avrei mai pensato, sono più “calorosi”, mentre per esempio i “bianchi” (anche se suona quasi male detto così) sono un po’ più riservati e tendono maggiormente a tenere i loro spazi.” (Q9)

“Ho trovato le persone un po’ più chiuse e riservate rispetto agli italiani” (Q21)

“Sono incredibilmente socievoli...! tutti chiacchierano con te e ti rivolgono la parola anche se non ti conoscono! Sono sempre gentili, affettuosi....!” (Q29).

9 “Sì, sono diversi, c’è più ottimismo in America, e più fiducia nel futuro e nelle istituzioni, e questo cambia totalmente il loro approccio col prossimo e con le difficoltà” (Q8).

10 “La cosa che, però, mi ha creato più problemi è stata la concezione dell’età: chi ha 18 anni è adulto, fino a un giorno prima un bambino. La nostra adolescenza, intesa come processo lento di responsabilizzazione non esiste. Quando si compiono i 18 anni però si è considerati adulti e capaci di affrontare le proprie scelte, anche se fino al giorno prima erano gli altri che le affrontavano per te.”(Q6)

“Innanzitutto i ragazzi tedeschi sono molto più liberi rispetto agli adolescenti italiani e questo all’inizio mi ha fatto sentire come se non fossi ben desiderata dalla mia famiglia. Mi lasciavano da sola senza problemi, mi mandavano in giro con una semplice mappa della città”(Q25).

“Ciò che più mi ha colpito è che ragazzi e ragazze dai 15 anni in poi possono rimanere fuori fino alle 4 della mattina nei weekend abitualmente” (Q34).

“Inoltre i ragazzi avevano molto più libertà, c’era uno stile di vita diverso, tanto che in Brasile la serata comincia verso mezzanotte- l’una, orario del mio ritorno a casa in Italia” (Q36).

11 “La cosa che mi ha colpito di più è l’estremo rispetto per le persone più anziane, i genitori e gli insegnanti e il grande amore di tutta la popolazione per il loro re” (Q17).

Colpisce il modo diverso di **stare in famiglia**, specie per quanto riguarda i rituali tipicamente italiani:

“Mi ha colpito il fatto che i pasti non sono consumati tutti assieme attorno ad un tavolo e la presenza di rituali di cortesia molto diversi da quelli italiani”(Q7)¹²

In quattro fanno cenno a modalità di vivere quella **religione**, che probabilmente loro professano, in modo diverso da come è praticata in Italia:

“Mi ha colpito in particolar modo il “fanatismo religioso” dei cattolici” (Q16), “una cosa di cui non ero al corrente e che mi ha parecchio colpita è che l’ Austria è un Paese davvero tanto cattolico.” (Q31), “nonostante la maggior parte delle persone sia cattolica essi frequentano molto poco la chiesa” (Q34).

“Il lato religioso, che qui (=in Italia) è criticato e disprezzato, in America è invece molto sentito. Anche il solo fatto di nominare Gesù o chi per lui, era qualcosa da evitare. Ma questa è una piccolezza” (Q4).

I giovani hanno colto anche alcuni aspetti oggettivi della cultura che hanno potuto comunque sperimentare durante il loro soggiorno, senza tuttavia limitare l’estensione della cultura del paese ospitante agli aspetti percepiti. Alla domanda “Quali sono **le più interessanti espressioni culturali** del paese in cui sei stato?” la maggioranza fa riferimento alla *musica* in primo luogo (Q4,Q7,Q10, Q13,Q17, Q18, Q19, Q21, Q23, Q26, Q29,Q31, Q32, Q34, Q35 ¹³, poi alle *fe-*

12 “mi ha colpito l’orario dei pasti soprattutto la cena alle 17,30 e la colazione della domenica molto abbondante (talvolta anche alle 12). (...)Il primo giorno ho pensato che siccome a cena si mangiavano tartine (tutti i giorni tranne la domenica e il sabato) e poiché avevamo iniziato a mangiare verso le 17,15 io ho pensato che quella fosse merenda e mi sono stupita di quanto mangiassero. Così alle 21 ero affamata e divertita per aver confuso la cena con la merenda. (Q21) “Ma ciò che più mi ha colpito è il momento della cena, dove la famiglia si riunisce tutta assieme, questo è davvero importante per loro” (Q25)

13 “La danza thailandese è sicuramente molto particolare e adoro i vari strumenti musicali che ho avuto la possibilità di provare a scuola, la musica tradizionale è molto diversa da quella italiana. (...) molte volte quando mi voglio rilassare ascolto un po’ di musica thailandese perché è molto tranquilla e ha dei suoni dolci ma non so se mi aiuta veramente ad esprimere

ste tradizionali (Q27, Q37) , in primo luogo il modo di festeggiare il *Natale* –Q6,Q15, Q30 -¹⁴ e alla *danza* (Q2, Q16, Q17, Q23, Q26, Q29, Q30,Q31, Q36¹⁵. Anche lo sport è considerato un'espressione culturale (Q19, Q26, Q28, Q30), ¹⁶ così pure la cucina (Q9, Q18). In due fanno riferimento alla cultura di alcune minoranze: gli aborigeni (Q5) e i nativi americani (Q11).

L'esperienza della diversità culturale fatta da questi giovani si può considerare uno **shock culturale**, specie se si guarda alla fase del rientro in Italia. Per la loro maggioranza, **tornare in patria è stato un momento di grande disagio, alcuni lo definiscono un trauma:**

“E’ stato un trauma, altro che disagio. Ho vissuto episodi di gelosia, per il fatto di aver saputo affrontare un’esperienza così importante. Sono stata lasciata in disparte dagli amici, che avevano altro da fare. L’ho superata tentando di ri-adattarmi nuovamente, anche se dopo due anni dalla partenza, penso ancora di non essere

le mie emozioni.” Q17.

“Ho avuto la fortuna di assistere, con la mia famiglia, ad alcuni spettacoli che ho apprezzato molto e anche ad alcuni concerti ed ho capito che la musica aveva un ruolo centrale (anche nella mia famiglia ospitante nella quale ognuno suona uno strumento)” Q21

14 “Tradizioni! Chi potrebbe mai paragonare il Natale in qualsiasi parte del mondo con il Natale Finlandese?! A inizio dicembre in tutte le piazze delle città c’è l’apertura del natale, quando vengono accese tutte le luci natalizie, c’è un piccolo spettacolo teatrale sempre uguale da anni che la popolazione conosce a memoria, i canti suonati col pianoforte, la vigilia con l’apertura dei regali dopo la sauna, e Joulupukki (babbo Natale) che di casa in casa porta i regali e in cambio vuole ascoltare qualche canzone” (Q6)

“La festa del ringraziamento è stata una delle cose che ho più preferito” Q24

“Le tradizioni più interessanti sono gli sport invernali (sci di fondo, salto con gli sci, hockey e pattinaggio sul ghiaccio), che ho provato tutti tranne il salto con gli sci, e il Natale. Ci sono questi dolci natalizi che ho cucinato in gran quantità. E poi tutti si scambiano biglietti di auguri. Inoltre vi è il ballo per i ragazzi del secondo anno di liceo. Io non sono riuscita a parteciparvi, ma ho imparato i balli ed erano davvero tradizionali e divertenti” Q30.

15 Sicuramente il fascino dei balli e dei teatri viennesi è molto bello e poi anche le diverse tradizioni che si hanno per Natale, sono molto interessanti” Q31.” La capoeira, una danza- lotta tipicamente brasiliana (che ho anche praticato). Molto famoso è anche il samba” Q36

16 “L’aspetto però più interessante a mio parere è la passione viscerale che collega tutti gli uruguaiani al calcio, che è molto di più di uno sport nazionale: è un qualcosa che unisce tutto il paese, dal nord al sud, ed è visto anche come una forma di riscatto sociale e culturale della nazione agli occhi del mondo” Q19

del tutto tornata dalla mia esperienza” (Q6).

“Il mio rientro in Italia si può descrivere in una sola parola. TRAUMA. Sembrava tutto un sogno...rincontrare i miei amici, la mia famiglia, la mia casa! non mi sembrava vero! ricordo che i primi giorni parlavo poco e mi sentivo strana, spaesata! come se fossi stata ricatapultata nel mio vecchio mondo. Il mio cambiamento caratteriale, intendo essere diventata fredda e simile ai belgi, ha condizionato fortemente il mio rientro in Italia, soprattutto in fatto di amicizie... ho dovuto aspettare 2 mesi per ritornare totalmente italiana e sì, riprendere la mia vecchia vita” (Q32).

Il disagio al momento del ritorno in patria lo hanno percepito tutti. Solo una ragazza definisce questa esperienza di straniamento come un arricchimento:

“No, mi sentivo arricchita grazie all’esperienza vissuta. Con arricchita non intendo superiore agli altri, ma semplicemente più ricca di esperienze fuori dalla vita quotidiana che solo pochi hanno avuto la possibilità di vivere. E ancora adesso non smetto di condividere le mie esperienze con le persone che ho intorno” (Q15).

La sensazione di disagio percepita dai ragazzi è veramente vasta:

“Sì, assolutamente sì. Nel senso che è difficile tornare nel tuo Paese, che prima accettavi per com’era, con un nuovo termine di paragone, cioè l’altro Paese. Si ha un senso critico molto più spiccato, e si riescono a notare di più i pregi e i difetti del tuo Paese. Ma questo ti rende spaesato perché fa un po’ crollare le certezze su cui ti basavi. La situazione si supera con il tempo, l’abitudine e l’aiuto di altri che l’hanno già vissuta” (Q13).

Le aree in cui i *returnees* sentono di più il disagio sono la famiglia, gli amici e la scuola. Per quanto riguarda **la famiglia**, i ragazzi percepiscono di avere meno libertà quando ritornano a casa, rispetto alla libertà sperimentata all’estero; inoltre sentono pure il disagio del passaggio da una città grande e piena di stimoli a una città piccola quale quella natia:

“La cosa che mi ha più messo a disagio è stata sicuramente il rientro in famiglia, quasi paradossalmente. Ritengo che più orientamenti debbano essere fatti per preparare il ragazzo/a a questo momento, ancor più cruciale e difficile della partenza. Io dopo un anno rivendicavo libertà che naturalmente i miei genitori non erano abituati a sentirmi richiedere... dopo un mesetto di assestamento tutto ok, ma comunque non è facile. Anche la nostalgia, la noia di tornare al solito tran tran... per me anche il passaggio da città enorme a isola è stato difficile”(Q9).

Quando sei tornato in Italia dopo aver fatto queste nuove esperienze, ti sei sentito spaesato/a disagio?

“Sì, leggermente perché non avevo tutta la libertà “familiare” che avevo in Norvegia, quindi ne ho discusso con i miei genitori e abbiamo trovato una soluzione” (Q12)

“Più che spaesata, c’è stato un momento nel quale mi mancava tanto ciò che potevo fare in Austria, dove ero molto più libera e vivendo vicino ad una capitale, c’erano molte più attrazioni rispetto a dove vivo” (Q31).

Il disagio al ritorno è percepito anche con **gli amici** che si ritrovano come “non più gli stessi”. E’ per questo che a volte si arriva anche a cambiare amicizie. L’esperienza fatta porta ad apprezzare altri valori ed altri modi di fare, rispetto a prima.

“Sì, i primi mesi sono stati davvero difficili. Mi sono sentita sola, come mai prima d’ora. Nessuno aveva voglia di parlare della mia esperienza, nessuno mi ascoltava e le amiche che avevo lasciato in Italia non erano più le stesse. Volevo tornare in Germania a tutti i costi e non riuscivo a capacitarmi del fatto che tutto fosse finito così velocemente. Non c’è un modo in cui ho superato questa situazione, è stata un’altra esperienza, un’altra lotta da dover affrontare da sola” (Q25).

“Terribilmente a disagio... Tutti avevano fretta di raccontarmi pettegolezzi, di aggiornarmi su cosa era successo, su cosa mi ero

persa... E a me non interessava per niente delle nuove coppie o di queste altre sciocchezze!! Io pensavo al mio Costa Rica, alla mia famiglia, ai miei amici... Mi mancavano così tanto.. Per non parlare della scuola! Non facevo in tempo a scrivere tre parole nei miei appunti che già ero rimasta indietro di altre 30 eheh.. Un sacco di volte mi incantavo, pensavo ai fatti miei.. Sempre silenziosa.. I miei amici hanno iniziato a disperare.. Si chiedevano quasi se fossi diventata ebete ahaha Dopo 3 o 4 settimane però stavo già meglio...”(Q29).

“Mi sono sentita spaesata perché i miei amici avevano amici nuovi che io non conoscevo e con cui non mi trovavo bene e non mi ci trovo tuttora. (...) Per quanto riguarda i miei amici, non ho ancora superato pienamente la situazione, ma ne parliamo spesso e mi sono anche fatta altri amici con cui uscire. Però anche loro hanno notato che mi sono “spenta”. Il problema è che le cose che prima mi divertivano adesso mi divertono di meno. Mi sembra tutto un po’ monotono. Anche se ovviamente sta pian piano migliorando, per esempio siamo appena stati una settimana al mare ed è andato tutto bene” (Q30).

“Per un periodo non riesco a divertirmi con i miei amici, mi sembrava sempre che mi mancasse qualcosa. Ed essendo cambiate anche le abitudini dei miei amici, non mi ritrovavo davvero più!! Poi però alla fine è solo questione di tempo..in un mesetto è tornato tutto a posto” (Q31).

“Avere intorno persone che non soddisfano più le tue esigenze è un altro fattore. All’estero ho conosciuto molti studenti stranieri e influenzato altre persone intorno a me, maturando. Al ritorno nel contesto liceale ho trovato molte persone non maturate affatto, e il che mi faceva sentire un po’ diciamo fuori luogo. C’è stato chi mi ha addirittura chiesto “hey voglio anche io fare un anno di vacanza come te”... non per sembrare egocentrico, ma i primi tempi ho un po’ avuto l’impressione di sentirmi ad un altro livello, come uno studente delle medie che si ritrova in mezzo ad una classe

delle elementari...”(Q9)

Al momento del ritorno i ragazzi e le ragazze sperimentano un forte disagio anche nei confronti della **scuola**. In primo luogo la scuola italiana non sembra apprezzare l’esperienza fatta da questi giovani, in quanto la considera un venir meno ai doveri scolastici di uno studente. I ragazzi sono taglienti nell’affermarlo: l’interesse della scuola nei confronti di questa esperienza travolgente è nullo, e l’anno all’estero a volte non viene proprio preso in considerazione.¹⁷Ciò sembra dimostrato anche dal fatto che al momento del rientro, la scuola richiede allo studente anzitutto una verifica e un recupero degli apprendimenti disciplinari ‘tipicamente italiani’, disinteressandosi di tutto il resto. Dal loro canto gli studenti, si rendono conto di non possedere alcune conoscenze ritenute importanti, ma sembrano tuttavia avere l’impegno di voler recuperare gli studi non fatti.

“A scuola i professori credevano che fossi stata in vacanza e si sentivano pure offesi per il fatto che non avessi studiato le materie italiane. Però ho recuperato tutte le materie anche meglio di alcuni miei compagni e alla fine alcuni professori mi hanno aiutato un pochettino, anche se davvero poco” (Q 30).

“Tornata in Italia sono stata malissimo, ma la cosa è dovuta a quella che era la mia scuola molto probabilmente. Sono stata messa sotto pressione, ho dovuto correre per riprendere il programma e soprattutto ho dovuto farlo con l’amaro in gola visto che a quanto pare a nessuno interessava della mia esperienza, cosa di cui io ero fiera e che avrei voluto condividere. I miei compagni sono stati carinissimi e con gli amici non ho avuto nessun problema, al contrario di quello che succede molte volte. Avevo vissuto un’esperienza che si avvicinava molto a un sogno, io l’avevo vissuta, sapevo com’era stata ma per quanto potessi cercare di spiegarla

17 “A scuola è stato un rientro piuttosto freddo, l’interesse nei confronti di questa meravigliosa esperienza è stato pressoché nullo e mi è stato difficile convivere con questo clima” (Q5).” Si, nessuno capiva completamente la mia esperienza, soprattutto a scuola dove l’anno all’estero non me lo hanno praticamente preso in considerazione. Per superare queste situazioni ho solo proseguito per la mia strada vivendo giorno per giorno” (Q3).

nessuno avrebbe potuto capire le emozioni che avevo vissuto. Come un bellissimo sogno appunto” (Q11).

“Solo a scuola ogni tanto ero spaesata perché mi mancavano alcune nozioni, ma impegnandomi sono riuscita a superare le difficoltà iniziali” (Q21).

“Non mi sono sentita a disagio, anche se all’inizio soprattutto per via del rientro difficile a scuola il Belgio mi è mancato molto” (Q34).

“Mi sono sentita un po’ a disagio a scuola, ma i miei amici mi hanno sempre aiutata a tornare ai miei ritmi italiani” (Q36).

Stando all’estero, **questi ragazzi hanno sperimentato un sistema scolastico differente, che per la maggioranza considerano più attraente e motivante di quello italiano**. I ragazzi notano anche un apprezzamento diverso di alcune materie nel sistema scolastico italiano e in quello estero.

“Sono rientrata nel ritmo italiano dopo poco, nonostante le differenze che notavo fossero più pesanti. Ad esempio, la scuola, odiata qua e molto più divertente là” (Q4).

“In Texas la vita scolastica e sportiva, è così attiva, appassionata e divertente”(Q8).

“Negli USA c’è l’interesse vero in materie come la fotografia la ceramica, gli strumenti musicali.. considerandoli come carriere che si possono realizzare, non come in Italia che le materie artistiche non vengono considerate per niente” (Q10).

Tutti gli aneddoti che mi vengono in mente riguardano la scuola, forse ciò che ho trovato più diverso in assoluto. Mi sono adeguata ad avere pause lunghissime, a continue esposizioni e lezioni da tenere davanti alla classe, a lezioni di educazione fisica con attrezzature adeguate e sempre diverse..” (Q13).

“In Canada sono rimasta enormemente affascinata dalla scuola e dal suo sistema” (Q24).

I ragazzi hanno sperimentato all'estero una scuola in cui vige 'per via naturale' una **disciplina scolastica** maggiore di quella vissuta nella scuola italiana, una disciplina che non è imposta dall'alto ma che è assimilata nella vita quotidiana degli studenti .

“Ho imparato che a scuola l'attenzione in classe è altissima (anche perché gli studenti sono veramente interessati) e che è considerata un'offesa se ci si distrae” (Q7).

“In Finlandia a scuola io cercavo sempre di chiacchierare col compagno, ma loro non erano interessati, c'era sempre troppo silenzio durante le lezioni” (Q30).

Un'altra differenza sperimentata all'estero è il diverso **rapporto con gli insegnanti**. Varia secondo le culture: in alcuni paesi c'è grande riverenza, in altri la relazione è molto più paritaria.

“Bè, alcune abitudini sono differenti, come ad esempio il fatto che io sono abituata ad avere un rapporto con i professori molto più distaccato di quello che avevo in Belgio e che tutti i miei compagni li avevano con gli insegnanti (che avevano talvolta addirittura come amici su facebook)” (Q21)

“In Thailandia c'è molto più rispetto per i professori, tanto che se li si incrocia nei corridoi, ci si piega o se loro sono seduti alla cattedra e gli si deve parlare, bisogna inginocchiarsi per non sovrastarli. Una volta in Italia, mi sentivo a disagio a salire sulla pedana della cattedra per poter parlare con i professori” (Q23).

“In Brasile, mi ha colpito il rapporto alunno-professore” (Q35).

L'esperienza di vita all'estero, e quindi il contatto con la diversità culturale, ha avuto **un influsso determinante sulle emozioni di questi studenti e sulla loro espressione**, un influsso che però è stato polivalente.

Alcuni 'per farsi accettare' hanno mascherato le proprie emozioni e sono arrivati a modificare alcuni tratti del loro comportamento che percepivano come 'tipici' della loro identità nazionale e culturale.

“Non credo, forse l'espressività non è un valore che mi sono por-

tato via dalla mia esperienza, dato che spesso, soprattutto all'inizio del soggiorno, devi cercare di mascherare le tue emozioni o devi "fingere" emozioni che non provi, semplicemente per facilitare il tuo inserimento sociale o in famiglia" (Q16).

"Sicuramente il fatto di essere italiana ha condizionato dappprincipio tutte le conoscenze. Sottolineavano il mio modo di gesticolare, le mie espressioni e anche il mio buon'umore costantemente alto. Mi sentivo come un pesce fuor d'acqua, la pecora nera in mezzo a un gregge di pecore candidamente bianche. E alla fine sono diventata(quasi) come loro!non gesticolavo molto e tenevo a freno la mia esuberanza tentando di mascherare le mie emozioni proprio come facevano loro. Tutto questo solo per farmi accettare" (Q32)

Alcuni hanno saputo trovare una via di mezzo nell'espressione delle proprie emozioni, non tanto per questioni di convenienza ma per riflessione. Hanno acquisito la capacità di comprendere meglio il disagio proprio e degli altri.

"Tutta l'esperienza mi ha insegnato a capire quando esprimere le mie emozioni. Che siano affetto o disagio, c'è momento e momento" (Q6).

"Sì, soprattutto quando non mi sento compreso dagli altri o gli altri non si sentono compresi"(Q3).

"Probabilmente dopo quest'esperienza ho imparato a gestirle meglio" (Q34)

Alcuni non sono riusciti a trasferire quello che hanno imparato in un altro contesto.

"non è facile relazionarsi qui in Italia attraverso atteggiamenti imparati in un contesto totalmente differente, non si ottengono le stesse reazioni in risposta" (Q8).

Per alcuni il periodo di studio e di vita all'estero ha avuto come *esito felice la capacità di esprimere molto meglio le proprie emozioni* (Q10, Q15, Q19, Q27, Q28, Q35, Q37), senza nessun tipo di remora,

e con un linguaggio e modi di fare modificati rispetto al prima. Sono riusciti anche a conoscersi meglio.

“Assolutamente sì, non ho più freni”(Q4)

“Absolutely yes C.” (Q9)

“Nel mio periodo di vita in Costa Rica e in tutto il tempo che qui è seguito, per gli incontri fatti e le esperienze vissute il mio linguaggio è cambiato tanto, è cambiata tanto la persona che adesso riesce a vivere emozioni diverse, espresse meglio, condivise meglio” (Q2)

“Sì, perché ti insegnano che vale sempre la pena tentare di comunicare tutto ciò che provi/pensi/senti con chi hai di fronte” (Q13)

“Sì, in quanto sono convinto sia meglio essere sincero con se stesso e con gli altri esternando i propri sentimenti” (Q14)

“Sicuramente, ed anche a conoscere meglio le mie emozioni” (Q21)

“Certamente, mi hanno reso più sensibile” (Q22)

“Sicuramente ora so esprimere meglio la mia allegria” (Q23)

“Tantissimo. Io prima della partenza avevo difficoltà a esprimere le mie emozioni con le persone vicine ma grazie alla mia esperienza in Canada ho imparato a comunicare con gli altri con meno difficoltà” (Q24)

“Sicuramente. Mi sento molto a mio agio a ricordare l'esperienza all'estero.. E pensare alla Germania mi fa emozionare ancora tanto” (Q25)

“Meglio nel senso che sono cambiata, migliorata, maturata !!”(Q29)

“Questo sì..sicuramente. Io sono sempre stata una persona molto aperta con gli altri, mi piace scherzare, ma ho sempre trovato molto difficile esprimere ciò che mi riguarda in modo personale, mentre adesso mi sembra che mi riesca più facilmente” (Q31)

“Ogni conoscenza arricchisce quindi credo di sì!” (Q32)

“Sì, da quando sono tornata sono molto più sciolta negli atteggiamenti” (Q36)

Alcuni infine, ma veramente pochi, dubitano che le nuove conoscenze apprese siano servite a esprimere meglio le loro emozioni. Sebbene abbiano imparato a conoscersi meglio, non sono certi che gli altri riescano a comprenderli.

“Non credo che esse servano per esprimere le mie emozioni” (Q7)

“Non saprei...molte volte quando mi voglio rilassare ascolto un po' di musica thailandese perché è molto tranquilla e ha dei suoni dolci ma non so se mi aiuta veramente ad esprimere le mie emozioni” (Q17).

“Be', io non mi sono mai vista come artista quindi forse no” (Q30)

“Sono ora più consapevole delle mie emozioni, ma allo stesso tempo è più difficile per gli altri comprenderle” (Q26)

Alcuni studenti collegano la capacità di esprimere meglio le emozioni con il fatto di aver appreso un'altra lingua: riconoscono di avere più strumenti a disposizione per esprimersi.

“Molto, perché ho imparato a esprimermi non solo con le parole della mia lingua madre, ma anche con quelle di un'altra lingua e con i gesti” (Q12).

5.3 Spirito di iniziativa e imprenditorialità (domande 11-19)

“Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abi-

lità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo"¹⁸.

Per comprendere se gli studenti hanno acquisito questa competenza, ovvero un'attitudine imprenditoriale caratterizzata da spirito di iniziativa, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale, gli abbiamo chiesto in prima battuta se, durante il soggiorno, **sono stati capaci di 'cavarsela da soli' in alcune situazioni e se alla fine dell'esperienza hanno acquisito una maggiore fiducia in se stessi.**

Tutti i ragazzi rispondono che durante l'esperienza all'estero se la sono "cavata da soli" inevitabilmente e in più di un'occasione:

"Certamente ho dovuto cavarmela da sola e in più di un'occasione, innanzitutto fin dalle lezioni di lingua nella capitale che col mio scarso senso dell'orientamento e una cartina sgualcita in mano ho dovuto percorrere in lungo e in largo (non mi sarei mai credeva capace di questo prima di quel momento tanto che mi affidavo sempre all'istinto di mia madre che invece l'ultima volta che abbiamo visitato una capitale ho guidato per le strade io stessa) quasi "responsabile" di un ragazzo turco e uno thailandese che si erano aggregati a me senza conoscere la strada, a quando poi mi sono persa in autobus perché addormentandomi sono proseguita per almeno 7 km dopo la mia fermata, alla scuola soprattutto che in quella lingua inizialmente davvero incomprensibile sembrava impossibile poter frequentare, ai vuoti lasciati dagli amici che mi mancavano un sacco e che le nuove conoscenze del Belgio non riuscivano a colmare" (Q34)

I settori in cui gli studenti hanno dovuto agire autonomamente e mettere in atto spirito d'iniziativa, indipendenza e innovazione sono stati molteplici sia nella vita privata sia nella vita sociale.

18 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 30.12.2006, L. 394/10-18.

I luoghi pubblici sono stati il primo luogo di crescita.

Catapultati in una città nuova che non conoscevano e ancora non padroni della lingua, si sono saputi destreggiare con arguzia ma anche con coraggio, calma e sangue freddo in situazioni impreviste come pure negli impegni quotidiani che, svolti in un contesto nuovo, diventano più difficili. Il primo “luogo” in cui sono stati chiamati a cavarsela da soli è stata dunque la strada, gli uffici pubblici, i negozi, le stazioni, gli autobus, il medico.

Sono riusciti a sbrigarsi da soli tutte le pratiche burocratiche (Q2).

In tutti questi casi la mancata padronanza della lingua ha svolto un ruolo fondamentale per far attivare capacità sopite, per spingere i ragazzi a mettersi in gioco e per arrivare ad una nuova conoscenza di sé.

“La prima difficoltà era il problema della lingua, quando le persone mi parlavano in danese (gli autisti dei bus per esempio) e io non riuscivo a comunicare. L’autobus stava fermo per causa mia e tutti i passeggeri mi guardavano innervositi. Ho cercato di stare calmo e ricordare i vocaboli imparati e ce l’ho fatta. Ho imparato che con la calma si superano anche le situazioni più difficili” (Q3)

“Prendere un autobus per tornare a casa il terzo giorno di permanenza. Mamma: “per tornare a casa puoi prendere il 22 o il 23. scendi lì dell’edificio blu vicino a casa.” Ok.. ce la posso fare. Dopo mezz’ora nessun edificio blu. E ora?? Cominciando a leggere tutti nomi delle vie che passavo, leggo Kielorannankatu. Ok! Devo scendere! ..devo ammettere che ho avuto parecchia fortuna!”(Q6)

“Si soprattutto sul fatto dei trasporti. In Italia avendo un motorino e due genitori con la macchina riuscivo sempre ad arrivare dove volevo andare. A Las Vegas invece avendo una mamma single ed essendo le distanze molto superiori a quelle italiane mi sono dovuta arrangiare chiedendo passaggi ad amici o con i mezzi pubblici (che non sono per niente adeguati)” (Q10)

“Sì, in alcune occasioni ho dovuto cavarmela da sola e, con un po’ di sforzo e qualche gaffe, ho trovato tutte le informazioni e sono riuscita a fare ciò che dovevo fare” (Q12)

“Quando non si conosce la lingua, diventa una sfida anche solo andare a fare la spesa. Spesso, i primi giorni, mi è capitato di perdermi, e ho dovuto chiedere indicazioni” (Q13)

“Sì, organizzarmi la vita in generale è stata un’occasione per cavarmela da sola. Andare a richiedere il permesso di soggiorno, a scuola etc. Ma non le chiamerei difficoltà!” (Q15)

“Molto spesso ho dovuto cavarmela da solo. Difficoltà burocratiche, difficoltà di rapporto con alcune persone, difficoltà con la famiglia. La Costa Rica mi ha insegnato a non preoccuparmi e a superare le difficoltà pensando “tutto ha sempre una soluzione” (Q16)

“Poche volte mi sono trovata da sola e in difficoltà perché c’era sempre qualcuno ad aiutarmi. Una volta mi è capitato di viaggiare da sola e dovevo comprare il biglietto dell’autobus per tornare nella mia città e la signora della biglietteria non capiva quello che dicevo...l’importante è restare calmi, ho ripetuto più volte, lentamente, dove dovevo andare, cercando di migliorare la mia pronuncia e mischiando anche un po’ di inglese e sono riuscita a tornare a casa!” (Q17)

“Spesso, soprattutto nei miei frequenti weekend fuoriporta. Alle prese con i mezzi pubblici e all’organizzazione di tutto” (Q18)

“Beh sì, come nel caso del passaporto o in altre situazioni” (Q19)

“Già dal primo giorno poiché sono stata male il giorno dell’*orientation* a Roma prima di partire, e la mia partenza è stata rimandata di due settimane. Quindi sono partita da sola. In molte situazioni ho dovuto cavarmela da sola all’inizio / ma è solo così che sono riuscita poi ad aver l’appoggio degli altri” (Q21)

“Le difficoltà vanno sempre affrontate da soli, così ho potuto conoscere vari aspetti di me di cui non sapevo nemmeno l’esisten-

za” (Q22)

“Mi è capitato di girare per stazioni degli autobus da sola ma me la sono sempre cavata, ma più di una volta mi sono fatta fregare da tassisti abusivi” (Q23)

“Come ho già detto prima, l’occasione più difficile che ho affrontato è stato perdermi i primi giorni nella città. Ero spaesata, e non conoscevo la lingua. Ma mettermi in gioco è stata la cosa migliore che potessi fare in quella situazione. E alla fine sono riuscita a cavarmela anche parlando Inglese” (Q25)

“Non credevo che sarei stata capace di affrontare da sola un viaggio attraverso un paese sconosciuto, lungo otto ore, quando ancora non avevo padronanza della lingua. La madre ospitante mi ha detto: qui se vuoi farlo, puoi. E così è stato”(Q26)

“Le difficoltà erano solo legate alla lingua” (Q27)

“Sono anche dovuta andare da un dottore per l’otite da sola cercando di spiegarmi alla meno peggio, ma tutto è andato bene”(Q30)

“Durante il soggiorno sono rimasta totalmente faccia a faccia con me stessa. Ci sono state moltissime occasioni...per esempio me ne ricordo una adesso.

Ero in giro per Bastogne (una cittadina molto bella) vicino al villaggio in cui vivevo e non so come ma mi sono persa! Mi sono guardata in giro... Non riconoscevo nessuna via, nessuna casa e stava anche per cominciare a piovere. All’improvviso mi è salito un senso di angoscia profonda e poi per finire in bellezza ho pensato che ero totalmente sola. Ma sola sul serio. Disperata mi domandavo “dove sono i miei genitori? Perché sono qui? E ora che faccio?” Insomma tagliando un po’ il discorso ero entrata totalmente nel pallone, ero in ansia, sola a più di 1500 km (o forse di più) dalle persone che amavo e che mi avevano sempre sostenuta e aiutata. Mi veniva da piangere e mi sentivo abbandonata. Finché alla fine una vicina dentro di me si è fatta sentire e mi ha detto che non dovevo preoccuparmi e che dovevo essere coraggiosa se vo-

levo sopravvivere lontana dai miei genitori e che dovevo credere in me stessa. L'ho ascoltata. E ho fatto bene. Mi sono tranquillizzata e lentamente senza ansia ho ritrovato la strada principale che conoscevo. Questo episodio non l'ho mai raccontato alla mia famiglia ospitante. Era inutile. Loro non potevano capirmi" (Q32).

La nuova famiglia è stata un altro banco di prova, molto importante, dove gli studenti hanno potuto sperimentare la loro autonomia. La famiglia in questo caso è stata uno stimolo importante alla crescita del giovane, favorendo e supportando lo sviluppo della persona e non creando dipendenze. Anche quando la famiglia è stata percepita dal giovane come un ostacolo o come una realtà difficile cui adattarsi, anche in questo caso sembra che alla fine sia stata occasione di crescita personale.

"Spesso mi trovavo a dovermi arrangiare perché i miei genitori mi lasciavano molta indipendenza e questo comporta anche molte responsabilità. Un paio di volte mi sono trovata in situazioni in cui avrei potuto/dovuto chiamarli e fare in modo che mi aiutassero, ma la paura di deluderli era troppo forte e alla fine ho visto che anche da sola sono sempre riuscita a cavarmela" (Q1)

"Sì, in famiglia, se combinavo qualcosa di spiacevole dovevo affrontare io mamma e papà. Soprattutto per i rientri in ritardo, per le mancate comunicazioni di dove mi trovavo. Non ho riscontrato problemi più gravi di questo" (Q4)

"Posso dire che comunque ero sempre da sola, anche nelle piccole cose. Avevo molti amici e ci siamo sempre aiutati a vicenda, quando veniva però a confrontarsi con la propria famiglia, allora ero sola. Notti di pianti me le sono passate anche io, ma mi sono fatta forza e ho trascorso i tre mesi cercando di adattarmi il più possibile al nucleo familiare, cosa che mia sorella ospitante non ha minimamente fatto una volta in Italia. E questo è tutto merito delle orientation fatte da AFS Intercultura nel nostro Paese" (Q11)

"Avendo vissuto con una famiglia spettacolare, non ho mai avuto

problemi a livello logistico o pratico, l'unico ambito in cui potevo contare solo su me stesso era la scuola" (Q14)

"Molto spesso ho dovuto cavarmela da solo. Difficoltà burocratiche, difficoltà di rapporto con alcune persone, difficoltà con la famiglia. La Costa Rica mi ha insegnato a non preoccuparmi e a superare le difficoltà pensando "tutto ha sempre una soluzione" (Q16)

"Non credevo che sarei stata capace di affrontare da sola un viaggio attraverso un paese sconosciuto, lungo otto ore, quando ancora non avevo padronanza della lingua. La madre ospitante mi ha detto: qui se vuoi farlo, puoi. E così è stato" (Q26)

"Ho avuto la fortuna di avere una famiglia sempre molto presente, quindi sola direi quasi mai!.. " (Q29)

"Ho dovuto superare il cambio di famiglia che è stato davvero difficile ma nella seconda famiglia mi sono trovata davvero bene" (Q30)

"Si è successo svariate volte, nonostante la madre ospitante mi abbia sempre aiutata davvero tanto. In linea di massima le ho superate osservando la situazione e cercando di prendere decisioni che mi sembrava fossero più giuste in relazione al contesto" (Q31)

"Mia sorella brasiliana era gelosa di me, ma ho superato la faccenda pensando che non ci si può scegliere i fratelli, e dunque tutto ciò rendeva ancora più realistica l'idea di una nuova famiglia" (Q36).

Anche il rapporto con i coetanei ha posto alcuni problemi (Q16) che hanno fatto sorgere interrogativi e hanno sollecitato riflessioni e atteggiamenti nuovi: ovvero hanno spinto i giovani a fare il primo passo nel tessere nuove amicizie

"Il classico dilemma: ma sono io che non sono buono a farmi amici o cosa???? Ma con l'aiuto della famiglia ospitante e soprattutto degli altri AFSers, ne sono uscito. Forse occorrerebbe davvero di-

re ai ragazzi che questo problema prima o poi gli si proporrà, perché di tutti i ragazzi stranieri che ho conosciuto forse uno o due soltanto non se lo sono posto”(Q9)

“All’inizio non capivo perché nessun ragazzo fosse interessato a me, non dico come fidanzato, ma nemmeno come amico, mi parlavano solo ragazze. Però col tempo ho iniziato a legare anche con loro, sempre iniziando io la conversazione” (Q30)

Anche **la pratica religiosa** ha sollecitato i giovani ad assumersi le proprie responsabilità. Ne parla tuttavia una persona soltanto.

“Direi che in molte occasioni ho dovuto cavarmela da solo, soprattutto sull’ambito religioso dato che la mia famiglia non era praticante. Ho superato questo problema con un costante contatto italiano” (Q7)

I giovani hanno dovuto affrontare anche **un altro “luogo” nuovo: la scuola**. Le realtà che li hanno sfidati di più in questo ambiente sono stati i nuovi compagni e la lingua differente. C’è voluto coraggio, superamento della timidezza, attenzione, spirito d’iniziativa e determinazione per superare le difficoltà incontrate in questo contesto.

“La prima cosa che mi viene in mente è il mio primo giorno di scuola alla Yeronga State High, quando ancora non conoscevo nessuno e il mio inglese di certo non era dei migliori. Alla fine però, raccogliendo un po’ di coraggio, ho saputo affrontare quella giornata così importante al meglio” (Q5)

“Le difficoltà maggiori le ho dovute affrontare a scuola, non conoscevo nessuno, e non ne conoscevo i meccanismi, le ho superate imparando attraverso un’acuta osservazione, vincendo la timidezza” (Q8)

“Una situazione molto difficile sono stati i primi giorni di scuola: io seduta lì, e nessuno che mi parlava. Ho dovuto vincere l’imbarazzo e fare il primo passo” (Q13)

“Avendo vissuto con una famiglia spettacolare, non ho mai avuto problemi a livello logistico o pratico, l’unico ambito in cui potevo

contare solo su me stesso era la scuola, e gli esami SAT e TOEFL che ho sostenuto là. Ma non è stato difficile in quanto ho affrontato questi test con la solita dedizione con cui preparavo i compiti in Italia ma con le nuove conoscenze linguistiche acquisite” (Q14)

“Qualche problema con la scuola.. Ho dovuto cambiare scuola dopo un mese circa perché sono arrivata in un periodo di scioperi contro la preside e non c’era mai lezione.. e siccome la scuola è fondamentale per l’inserimento e per l’apprendimento della lingua, ho girato tutte le scuole della città per trovarne una che mi accettasse... alla fin fine ne ho trovata una ottima.. privata.. i miei genitori italiani hanno dovuto spendere ben più di 150 euro al mese per farmela frequentare.. ma sono dovuta andare via anche da lì dopo 2 mesi!! Purtroppo infatti quella scuola (essendo la più prestigiosa nel raggio di km e km) era frequentata da un sacco di ragazzi viziatissimi, figli di tutti i ricchi del Costa Rica.. ho sopportato un sacco di cattiverie, tentato di parlare con i compagni, con i professori, con la preside.. fino a quando sono stata soggetta persino a insulti molto pesanti anche razzisti da parte di un compagno.. e ho deciso di andarmene.. sono tornata nella scuola dove ero stata iscritta inizialmente, che nel frattempo aveva risolto i problemi riguardanti allo sciopero.. e sono stata benissimo!!! (...) Quando stavo male e piangevo nei bagni della scuola perché mi rendevo conto di quanto non fossi apprezzata, pensavo fosse un problema mio.. Non ero io all’altezza delle loro attenzioni.. Non ero abbastanza.. Ho sempre incolpato l’aspetto fisico.. Perché il mio carattere non l’hanno mai conosciuto... Come avrebbero potuto se non mi hanno mai rivolto la parola e/o risposto alle domande che facevo in 2 mesi? Ne parlavo con la mia famiglia costaricana e loro mi dicevano che dovevo sopportare.. che poi sarebbe cambiato... poi però la mia mamma costaricana ha capito ed è stata lei a farmi capire che forse il problema non ero io.. e quando ho cambiato scuola me ne sono resa conto!” (Q29)

Solo una persona parla della **nostalgia dell'Italia**. Il superamento della nostalgia ha messo però in gioco un meccanismo di cambiamento che ha interessato tutta l'esistenza della persona.

“Generalmente una difficoltà frequente è stata la nostalgia dell'Italia, ma ho imparato a affrontarla avvicinandomi alla mia famiglia straniera, ai miei amici, e cercando di tenermi impegnato per creare una mia routine in modo che potessi essere a mio agio”
(Q19)

Lo sforzo profuso in tutti questi settori ha avuto come esito finale in **tutti** i partecipanti all'esperienza di studio all'estero, senza nessuna eccezione, una **maggiore fiducia in se stessi e l'aumento dell'autostima**. Tutti gli studenti intervistati ne sono più che certi di questo e lo esprimono con molta enfasi. Uno di loro sostiene comunque che “una grande confidenza in se stessi è necessaria anche solo per decidere di partire con Intercultura” (Q14): come a dire che la fiducia in se stessi deve essere (o è) anche un prerequisito per affrontare questa esperienza.

Per comprendere se gli studenti hanno acquisito la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza, gli abbiamo chiesto, nel questionario, se **sono stati capaci di valutare i rischi di alcuni loro comportamenti, come pure le loro potenzialità**.

La domanda sulla valutazione dei rischi era così formulata: *Hai vissuto qualche esperienza che ti ha insegnato a valutare i rischi del tuo comportamento?* La maggioranza (19 risposte su 35) ha risposto di non aver vissuto esperienze rischiose e si è espressa per lo più con monosillabi: “No”.

Alcuni, pochi, hanno vissuto esperienze che li hanno esposti a rischio e che comunque hanno superato, tanto da poterle raccontare.¹⁹

19 “Sì, mai tornare a casa a piedi dalla stazione di notte! Meglio avere una bicicletta” (Q15); “Trovarmi di notte in un posto sconosciuto senza saper bene come tornare a casa, mi ha portato a dar retta prima a me stessa piuttosto che agli altri, anche se persone conosciute” (Q26); “Una volta una persona ha tentato di derubare me ed un'altra *exchange student* che era con me.. Per

Altri sostengono di non aver vissuto situazioni rischiose, perché sapevano di dover stare a certe regole e di evitare di esporsi, pena la fine dell'esperienza: "Sapevo che un solo passo sbagliato mi avrebbe rispedito a casa, e ho sempre cercato di comportarmi al meglio" (Q5). "Sapevo quali erano le regole e le ho rispettate. Semplice" (Q6).

Qualche studente si "difende" da questa domanda dicendo di essersi comportato responsabilmente e di essere diventato più cauto e riflessivo.²⁰ Il pudore e la riservatezza nel rispondere a questa domanda non lo reputo indice di non curanza, quanto l'opposto: per questi ragazzi evitare rischi è stato un problema serio in cui si sono dovuti impegnare per evitare di mandare in frantumi tutta la loro esperienza. Quindi penso che questi ragazzi durante il periodo all'estero, come uno di loro mi conferma, hanno imparato a conoscere i loro limiti e a non scherzare col fuoco.²¹

Contemporaneamente hanno potuto apprezzare anche le loro potenzialità. Per molti di loro, *tutta l'esperienza* considerata nel suo complesso e svoltasi giorno per giorno, è stata un'occasione per scoprire le proprie potenzialità (Q2, Q3, Q14, Q15, Q16, Q18, Q21, Q26):

"Tutta l'esperienza Intercultura insegna a considerare le proprie potenzialità. Partire, senza neanche pensarci troppo a volte, buttarsi in esperienze che mai avremmo pensato di affrontare e riuscire alla perfezione, fa pensare che sono più le volte che ci sot-

fortuna è intervenuta subito la polizia e non abbiamo subito nessun furto.. ma da quel momento mi sono sempre mossa con più cautela!" (Q29); "Sono stata assaltata in un tunnel. Sapevo di non doverci passare ma non c'erano altre possibilità. Inoltre mentre mi trovavo a Rio, città dove abitavo abitualmente in Brasile, ci sono stati non pochi problemi nelle favelas, e allora dovevo prestare ancora più attenzione perché il rischio era più alto" (Q36).

20 "Di natura sono una persona responsabile e ragionevole, quindi non mi sono mai trovata in situazioni tanto gravi o rischiose" (Q1); "No, perché sono stato responsabile in ogni azione" (Q7); "Fortunatamente non mi sono mai trovata in pericolo, ma ho imparato a riflettere di più prima di comportarmi con leggerezza, per evitare di essere fraintesa finendo per ferire qualcuno" (Q8); "Beh, sì. Sono più cauto e riflessivo adesso" (Q9); "Ho imparato a essere più responsabile e a riflettere sulle conseguenze delle mie azioni prima di compierle" (Q21)

21 "Sicuramente mi ha insegnato a riconoscere i miei limiti..anche se li ho sempre cercato di essere tranquillo senza giocare troppo con il fuoco e il pericolo"(Q32)

tovalutiamo che quelle che davvero crediamo in noi stessi” (Q6). In particolare alcune esperienze vissute in famiglia, ma soprattutto a scuola, hanno permesso a questi ragazzi di scoprire talenti che non pensavano di avere, come pure gli hanno insegnato a non “sminuirsi”:

“Stando con due sorelline per un anno mi sono resa conto di saperci fare con i bambini, cosa che non credevo possibile!” (Q1)

“La scuola soprattutto direi. L’impegno è stato tanto ma alla fine sono stata premiata con un *award in science 21*, la scienza del 21esimo secolo, un premio per i migliori studenti dell’anno” (Q5)

“Il fatto d’aver lavorato per uno o due fine settimana nella fattoria di un mio professore mi ha fatto capire ancora di più e apprezzare la mia manualità” (Q7)

“Sì. Quando nel mio corso di fotografia ho vinto un premio messo in palio dalla mia professoressa. È stato magnifico. Lei mi ha fatto amare la fotografia”(Q10)

“A scuola ho capito quali erano le mie potenzialità nell’ambito teatrale ed entrando in contatto con la recitazione ho dato una svolta a quello che ora è il mio futuro. In generale comunque sì, credo di poter dire che mi sono resa conto che passare momenti brutti e difficili senza la mia famiglia, e soprattutto riuscire ad affrontarli, a stringere i denti e ad andare avanti mi abbia fatto capire le mie possibilità”(Q11)

“Vorrei rispondere con “tutto l’anno all’estero”. Nel dettaglio, grande rilievo ha avuto il mio successo scolastico, in un nuovo sistema educativo” (Q14)

“Sì, per esempio il riuscire a scrivere degli elaborati a scuola in una lingua che non era la mia” (Q19)

“In molte cose che ho fatto mi sono trovata ad essere la migliore o comunque molto brava.... Non mi sono mai spiegata però se sono davvero io brava o erano tutti gli altri molto scarsi...!” (Q29)

“Si..ho (più o meno) superato la mia paura di stare al centro dell’attenzione davanti a più persone e anche a non sminuirmi” (Q32)

Per comprendere se gli studenti avevano acquisito l’abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, nel questionario abbiamo chiesto se stando all’estero hanno saputo cogliere le **opportunità che la scuola e la famiglia ospitante mettevano a loro disposizione** e se il paese che li ospitava offriva **opportunità di lavoro e di crescita personale diverse da quelle italiane**.

Molti riconoscono come opportunità offerte dalla famiglia e dalla scuola, soprattutto la possibilità di viaggiare e di conoscere tanti posti nuovi²². Si evince dal tono delle risposte che la maggioranza degli studenti ha cercato di fare tutto ciò che gli veniva proposto perché voleva vivere in pienezza tutta l’esperienza:

“Ogni volta che mi veniva proposto qualcosa accettavo anche se magari non avevo troppa voglia, perché penso che sia il modo migliore per viverci a pieno l’esperienza” (Q1).

Chi non ha viaggiato, riferisce di aver avuto altre *opportunità a scuola* o in famiglia. Fanno riferimento ad attività suggerite dalla scuola quali spettacoli, sport, teatro, campeggi (Q1, Q4, Q5, Q7), partecipazione a concorsi (Q8), materie che non si studiano in Italia (Q21) e l’opportunità di studiare le lingue (Q2, Q34, Q37). Una studentessa, particolarmente intraprendente, riferisce di alcune iniziative messe in atto da lei:

22 La scuola mi ha permesso di fare gite e spettacoli molto interessanti e costruttivi e con la mia famiglia ho fatto molte piccole gite” (Q1); “Si, di conoscere molte nuove persone e la possibilità di andare in Turchia con la gita scolastica, in Austria e a Berlino con la famiglia e a Amburgo con la scuola” (Q3); “Si. La famiglia mi ha fatto viaggiare molto tra San Francisco, San Diego, Los Angeles, Hawaii. E a scuola ho seguito tutti i corsi e sono andata a tutti gli eventi che potevo andare” (Q10); “Opportunità di conoscere meglio il paese in cui mi trovavo, con dei viaggi e delle gite” (Q15); “Mi hanno permesso di viaggiare molto e mi hanno portato a visitare un sacco di posti tipici e mi hanno fatto scoprire varie tradizioni molto interessanti” (Q17); “Soprattutto viaggi e un ritiro spirituale con tutta la mia classe” (Q26); “Si. Alcuni viaggi” (Q35).

“La scuola di per sé offriva molte opportunità, ma dovevo essere sempre io ad informarmi e chiedere di poter partecipare. Così ho proposto di fare un corso di scambio italiano-tedesco con gli insegnanti interessati, visitare il Parlamento austriaco assistendo ad un dibattito e ho anche prolungato la mia residenza in Austria per 2 settimane per poter partecipare ad un progetto sull’ Unione Europea e la politica, che abbiamo poi presentato nel capoluogo di provincia” (Q31).

Per quanto riguarda le *opportunità avute in famiglia*, gli studenti riconoscono come tali anche tanti aspetti della vita quotidiana che percepivano favorevoli nei loro confronti, come:

“La creazione di progetti artistici a casa” (Q4), andare in vacanza con la famiglia ospitante ed essere coinvolti in ogni loro attività (Q5), essere parte della famiglia (Q6), “la famiglia mi ha insegnato la pazienza (avendo tre fratellini piccoli a cui ho fatto da babysitter” (Q7), l’essere stati accolti a braccia aperte dalla famiglia (Q9), “ho imparato a convivere con dei fratelli, cosa per me all’inizio difficile visto che sono figlia unica” (Q12),” Il padre ha l’hobby di fare l’attore e mi ha coinvolto nel teatro cittadino. Alla fine, ho recitato in ben due spettacoli!” (Q14), “un corso di cucina molto interessante, (...) ma anche delle semplici attività familiari come l’asado alla domenica” (Q19), “Sono andata a raccogliere il caffè nei campi di mio padre!! È stato divertente.. !!” (Q29), “La famiglia si è sempre offerta di aiutarmi nella lingua..addirittura la madre ospitante qualche volta leggeva con me un libro per farmi imparare dei vocaboli che nella lingua tedesca non si usano parlando, ma rimangono solo scritti e portandomi in giro per farmi conoscere la cultura del posto” (Q31), “La famiglia mi ha dato la possibilità di cucinare qualche piatto tipico, il che mi è servito per rendermi conto di poter fare qualcosa di buono pur arrangiandomi con quanto c’era in casa, ho saputo conquistare la fiducia della famiglia rispettando sempre orari, regole, ecc e dimostrandomi una buona studente a scuola” (Q34), “L’essere a Rio mi ha dato la

possibilità di conoscere una città che tutti conoscono di nome ma che in realtà è molto diversa da come se ne parla, e questo non sarebbe mai stato possibile se non fossi finita lì” (Q36).

Con la domanda *“Il paese in cui sei stato offre ai giovani più opportunità di lavoro e di crescita personale rispetto all’Italia?”* si voleva indagare se i ragazzi si fossero resi conto delle opportunità offerte dal contesto sociale in cui erano inseriti.

Le risposte variano in base al paese ospitante. In genere, tutti coloro che sono stati in paesi occidentali (America del Nord, Europa e Australia) sostengono che lì ci siano molte più opportunità di lavoro per i giovani rispetto a quante se ne trovano in Italia e molte agevolazioni statali. Chi invece è stato in America del Sud (Argentina, Uruguay, Costa Rica, Brasile) e in Asia (Thailandia) sostiene che ci siano meno opportunità lavorative.²³ Questa differenza così marcata nella valutazione delle opportunità offerte dal paese ospitante è indice a mio parere di uno sguardo sul contesto sociale non idillico o euforico (‘è tutto bello!’) ma realistico e anche un po’ distaccato (dal momento che le risposte sono frutto di una riflessione successiva al viaggio) quindi si potrebbe dire abbastanza oggettivo.

Dalle risposte dei ragazzi che sono stati in paesi occidentali, emerge in primo luogo che le opportunità lavorative sono “Mooooooooooooooooolte di più” (Q12) rispetto a quelle che si trovano in Italia: “Quale paese offre meno opportunità di lavoro che l’Italia? Sinceramente parlando, penso che in Italia anche dopo la laurea avrò

23 “Offre opportunità di lavoro, agricole più che altro ma di crescita personale direi di no, sempre di un paese del terzo mondo si tratta (Costa Rica)” (Q2), “Purtroppo per i ragazzi del posto a volte è difficile andare all’università perché è abbastanza cara, e molti giovani sono spinti dai genitori a fare lavori che possono fare guadagnare di più piuttosto che lasciargli scegliere quello che amano (Thailandia)”(Q17), “Dipende dal contesto lavorativo o culturale, anche se ci sono un buon numero di ragazzi che emigrano in Argentina per lavorare e vivere (Uruguay)” (Q19), “No, sono molto arretrati rispetto a noi (Argentina)” (Q22), “C’è maggior interesse per lo sviluppo individuale. Nelle scuole ci sono molti laboratori che invece mancano in Italia, purtroppo però gli sbocchi lavorativi sono limitati essendo l’economia locale poco sviluppata (Argentina)” (Q26), “No per niente. La preparazione scolastica è pessima e non si trova per niente lavoro! (Costa Rica)” (Q29), “Nella mia città no, ma nell’intero paese non lo so (Brasile)” (Q35), “Sì, o perlomeno ne darà tra pochi anni (Brasile)” (Q36).

non pochi problemi a trovare lavoro”(Q6).

Gli studenti intervistati fanno notare lo stretto rapporto che c'è tra scuola e mondo del lavoro: è la scuola stessa che prevede stage, piani di studio appositi, mette a disposizione borse di studio, unisce di più la pratica alla teoria e offre collegamenti con il mondo del lavoro. Anche le agevolazioni statali per gli studenti sono maggiori che in Italia, secondo la percezione degli intervistati.

“Anche solo attraverso la scuola si riescono a fare molti stage ed ad entrare in contatto con molte persone del mondo del lavoro!!!” (Germania) (Q1)

“Molti giovani hanno anche la possibilità di trovare un lavoro non molto impegnativo durante la scuola perché non vengono stressati con una moltitudine di interrogazioni e compiti scritti come si fa in Italia. Inoltre lo stato aiuta i giovani a trovare lavoro e soprattutto quei giovani con difficoltà economiche e sociali” (Danimarca) (Q3)

“Ogni mio coetaneo aveva un lavoro nel doposcuola, garantito anche dalla diversa organizzazione del sistema scolastico. L’Australia è un paese giovane e quindi è in generale piuttosto facile trovare un buon posto di lavoro” (Australia) (Q5)

“In Finlandia tutti i giovani lavorano allo stesso momento in cui studiano, hanno piani di studio adatti alle loro esigenze, università gratuita (pagano solo i libri), hanno agevolazioni per treni, autobus, cultura, e agevolazioni economiche dai 18 ai 25/26 anni” (Finlandia) (Q6)

“La scuola ti permette di lavorare, e di metterti alla prova in molte attività che negli USA possono permetterti anche di guadagnare borse di studio e conoscenze che qui in Italia si acquisiscono solo (e non sicuramente) all’università” (Texas – USA) (Q8)

“I ragazzi sono molto spronati (soprattutto nello sport), ci sono moltissime borse di studio per meritocrazia (cosa che in Italia... lasciamo perdere...) e sarebbe possibile lavorare già sedicenni!”

(USA) (Q9)

“Tutti i miei amici e compagni di classe avevano un lavoro pomeridiano, e la scuola stessa proponeva molti progetti ed eventi” (Norvegia) (Q15)

“Ai ragazzi dai sedici anni in su viene pagato un appartamento e i libri, non devono studiare tanta teoria come noi, e quindi possono lavorare durante tutto l’anno, fare esperienza e mettere i soldi da parte. Inoltre con la carta dello studente hanno i mezzi pubblici a metà prezzo” (Finlandia) (Q30)

“L’ Austria offre più possibilità sia come formazione e come stimoli scolastici. Che in ambito lavorativo” (Austria) (Q31)

“L’Italia è veramente sul lastrico riguardo a questo aspetto. I giovani che iniziano l’università hanno un lavoro assicurato. In Italia? milioni di laureati e il doppio di disoccupati”(Belgio francofono) (Q32)

Una ragazza sostiene che la brevità del percorso di studi potrebbe agevolare l’ingresso nel mondo del lavoro:

“Forse finire il liceo un anno prima rispetto a noi può “avvantaggiare” gli studenti” (Belgio francofono) (Q21).

Per comprendere se gli studenti si sono resi abili ad una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership) abbiamo chiesto se hanno avuto l’opportunità di organizzare qualche iniziativa.

La maggioranza degli studenti si è data molto da fare a casa, a scuola e con i collaboratori AFS.

A scuola o nei centri locali per lo più hanno organizzato sessioni di presentazione dell’Italia (la storia, le tradizioni, l’arte, la lingua, la

politica del nostro paese);²⁴ in famiglia hanno cucinato;²⁵ una ragazza riferisce che “ha raggruppato un po’ di miei compagni che ne avevano bisogno e ho dato loro ripetizioni di inglese” (Q29). Diversi studenti hanno organizzato iniziative in collaborazione con il centro locale AFS.²⁶

Per comprendere se in questo periodo di studio e di vita all’estero gli studenti hanno maturato la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli assieme alla motivazione e alla determinazione a raggiungere obiettivi, abbiamo chiesto se durante il periodo di permanenza all’estero hanno preso coscienza di cosa vorranno fare dopo la fine della scuola e se l’impegno nel lavoro, vissuto dai loro coetanei, li ha portati a una riflessione personale sull’argomento.

I *returnees* sono divisi a metà, tra chi ha capito meglio cosa vorrà fare e chi è ancora indeciso rispetto alle future vie da intraprendere dopo la scuola secondaria. Per alcuni l’esperienza ha contribuito a definire un percorso di studi, per altri ha confuso un po’ le idee.

24 “a scuola ho avuto la possibilità di spiegare la storia d’Italia durante un’ora di storia”(Q3), “Il centro locale in cui sono stata accolta ci ha chiesto di organizzare un ragazzo alla volta una serata che abbia avuto come tema il paese d’origine di ognuno di noi. La serata Italiana ha previsto una piccola presentazione Power Point sull’Italia e sulla mia città, canzoni (Domani, per ricordare il terremoto in Abruzzo, accaduto poco prima della mia partenza) e una cena a base di pasta al pomodoro, pasta fredda e pasta al salmone, bruschetta, salame di cioccolata e caffè, tutto questo per 35 persone!”(Q6), “A scuola ho parlato dell’Italia e del governo italiano”(Q10), “La scuola organizzava tantissime cose in cui cercava di includere gli studenti stranieri (eravamo 3) ed erano sempre molto interessati a tutto quello che avevamo da dire sui nostri paesi” (Q17), “A scuola ho organizzato una proiezione di un documentario sull’Italia spiegandone usi e costumi, iniziativa che è risultata molto interessante” (Q19), “Ho solo parlato molto dell’Italia e abbiamo fatto una colazione italiana a scuola” (Q30), “Si..con la scuola abbiamo organizzato il ballo di Natale e le gare europee di atletica leggera” (Q31), “E poi ho anche insegnato la nostra lingua,ho spiegato le nostre tradizioni a scuola e nella famiglia” (Q32).

25 Q2, Q3, Q4, Q10, Q13, Q17, Q32, Q37.

26 Q2,Q18 “sono stata l’aiuto organizzatrice di Leanne, la mia mamma australiana, per l’incontro mensile di AFS, che ogni mese si svolgeva in una casa diversa, spedendo inviti e addobbando la nostra casa per l’occasione” (Q5), “ho partecipato al reclutamento di famiglie ospitanti e alla promozione di AFS insieme ad altri ragazzi che come me erano studenti di scambio” (Q15).

Infatti alcuni indicano con precisione la via che intendono intraprendere nel prossimo futuro:

“L’esperienza in sé mi ha indirizzato verso il mondo delle lingue e della traduzione” (Q1), “Sì, vorrei aiutare le persone straniere in Italia o le persone disagiate. Vorrei inoltre incrementare l’elasticità mentale del prossimo nei confronti dell’ “altro” aumentando la sua apertura mentale eliminando i pregiudizi che si hanno verso il “diverso” (Q3), “In realtà le mie idee sull’università erano già piuttosto chiare, la mia esperienza non ha fatto altro che confermarla” (Q5), “Infatti sto studiando studi internazionali all’università”(Q10), “seguendo lezioni di teatro ho effettivamente confermato il mio amore verso le arti dello spettacolo ed è effettivamente quello che mi ha spinto a volerlo studiare seriamente in un’ottica futura”(Q11), “L’anno negli USA mi ha fatto notare che là il merito è esaltato e premiato, così ho deciso di frequentare l’università laggiù. Senza la mia conoscenza del sistema, della lingua e dei test conseguiti durante quell’anno, una scelta del genere sarebbe stata improponibile. Oggi studio Ingegneria Biomedica all’università IUPUI di Indianapolis”(Q14),” Ero già convinta di voler continuare lo studio delle lingue e l’anno in Norvegia ha confermato questa scelta. Vorrei fare interpretazione e traduzione/ mediazione linguistica” (Q15), “Quando sono partita ero terrorizzata dalla fine del liceo perché non avevo idea di cosa avrei poi studiato all’università. Durante l’anno grazie a tante cose ho semplicemente capito cosa volevo fare”(Q17), “Sì, per esempio ho deciso di studiare Economia dopo l’esperienza della mia scuola straniera dove ho studiato alcuni principi di Economia”(Q19), “Sì, ho capito quale sarà il mio futuro” (Q22), “Sì ma nello stesso tempo no, perché adesso vorrei andare a studiare in Austria, ma l’indirizzo che voglio seguire (ingegneria dell’ automobile)è molto buono in Italia, quindi adesso non so se cambiare indirizzo e orientarmi verso un’ altra università, oppure se studiare in Italia e poi trasferirmi in Austria solo per lavoro” (Q31).

Altri studenti invece ancora non hanno capito cosa vorranno fare nel futuro e dichiarano di avere le idee confuse.²⁷

La domanda “Nella famiglia/scuola in cui eri i ragazzi tuoi coetanei studenti già facevano dei piccoli lavori retribuiti? Questo ti ha fatto riflettere?” ha fatto emergere nei *returnees* una riflessione sull’indipendenza che si acquisisce tramite il lavoro.²⁸ Sebbene ciò li abbia indotti a desiderare anche per sé una certa autonomia dalla famiglia tramite un’autosufficienza economica, più di uno ha constatato che in Italia è più difficile trovarsi un lavoro mentre si va a scuola, e soprattutto è più difficile conciliare i due impegni perché la scuola non lo rende possibile²⁹. Qualche ragazzo sostiene che alcuni coetanei sono costretti al lavoro solo perché sono indigenti e considera il lavoro una sottrazione di tempo allo studio, a se stessi e allo svago.³⁰

27 Q2, Q9, Q12, Q21, Q24, Q25, Q28, Q29, Q30, Q32, Q34, Q35, Q37

28 “Molti già lavoravano un po’ e un paio vivevano già da soli, anche se parzialmente mantenuti dai genitori. Da ciò ho capito che li i ragazzi crescono prima e diventano indipendenti dalla famiglia più facilmente, ma questo è dovuto molto alla cultura e all’educazione che i ragazzi ricevono” (Q1), “Alcuni di loro vivevano già da soli, con la ragazza o con degli amici. Mi ha fatto pensare che anche grazie all’istruzione che hanno ricevuto dai loro genitori e dalla scuola che li responsabilizza molto, hanno acquisito la capacità di cavarsela con le proprie gambe” (Q3), “Sì, sul valore dell’indipendenza, del lavoro e anche dei soldi. Quasi cominciava a scoccarmi di stare totalmente a carico dei miei genitori” (Q9), “Sì, come ho scritto prima tutti avevano un lavoro. Mi ha fatto riflettere su cosa vuol dire l’indipendenza per i giovani norvegesi” (Q15), “Sì, dal fare il barista in un locale di sera, al consegnare giornali. Penso che le famiglie medie uruguaiane incoraggino molto di più delle rispettive italiane i figli all’etica del lavoro abitandoli sin da subito ad doversi guadagnare qualcosa, da potere poi amministrare come ritengono opportuno” (Q19), “Sì...alcuni avevano già qualche piccola occupazione e questo mi ha fatto riflettere e venir voglia di un po’ di autonomia, infatti proprio per questa estate, mi sono trovata un’impiego” (Q31).

29 “A scuola tutti lavorano dopo l’orario scolastico. Mi ha fatto riflettere sulla loro capacità di indipendenza ma anche sul fatto che forse loro se lo possono permettere, studiando ad un liceo classico forse io no” (Q6), “Sì, praticamente tutti. Mi ha fatto riflettere tanto, sono tornata determinata ma non ho incontrato, in Italia, molte possibilità in questo senso” (Q13), “Sì. Mi ha fatto riflettere anche perché in Italia, per esempio se un ragazzo studia al liceo, non ha tempo per lavorare, mentre in Finlandia hanno molto più tempo libero da dedicare allo sport, alla musica, al lavoro o a tutte e tre le cose” (Q30).

30 “Sì molti, molti lasciavano la scuola per dedicarsi al lavoro e portare qualche soldo in famiglia. Senza dubbio viviamo in una società comoda però la nostra storia è diversa perciò penso che un confronto risulti forzato” (Q2), “Sì, li facevano. Questo indica o che la famiglia ha una disponibilità economica ridotta o che la società spinge ognuno ad essere AUTOSUFFI-

5.4 Competenza digitale (domande 20-22)

“I giovani nati a partire dai primi anni Novanta, cresciuti nel mondo di internet e delle TIC, mostrano di possedere, in relazione al mondo digitale, abilità cognitive che appaiono loro connaturate e non sembrano il frutto di un apprendimento formale. Alcune di queste (per esempio, il coordinamento visuale-motorio, la capacità di pensiero per immagini, il *problem solving*, attraverso modelli e pratiche di simulazione, l’attenzione periferica, ossia la capacità di rilevare e reagire a eventi imprevedibili generati dalla complessità tecnologica e organizzativa, e infine il *multitasking*, la presunta abilità di svolgere più compiti contemporaneamente, senza interferenze) sono ritenute importanti per lo sviluppo delle competenze richieste dal lavoro e dagli stili di vita della società contemporanea.”³¹Questi sono i ragazzi che hanno risposto al questionario che stiamo analizzando.

I *returnees* si avvicinano alle TIC in modo abbastanza critico e consapevole, perché si mostrano capaci di usare le nuove tecnologie con molteplici finalità, evitando di considerarle solo opportunità d’intrattenimento e di comunicazione superficiale e alienante. Alcuni, infatti, riconoscono che l’eccessivo uso del computer può essere fonte di distrazione in generale e soprattutto dalla vita sociale:³²

“Ho imparato a limitare il mio uso del computer in particolare dei

CIENTE” (Q7), “Sì, quelli provenienti da contesti sociali più disagiati. Ovviamente, lavorando sottraevano tempo allo studio a sé, sebbene fossero adolescenti con il desiderio di attività di maggior svago” (Q14), “Quasi tutti. Mi ha fatto capire che ci sono persone molto più in difficoltà di noi” (Q22).

31 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp.12-14.

32 “Il computer lo vedo comunque come una distrazione dalla vita sociale” (Q4), “Si usavo il computer della mia famiglia più o meno una volta alla settimana e di solito per breve tempo. Ho sempre preferito vivere la mia vita fuori dalla mia stanza, a contatto con i miei nuovi amici e famiglia” (Q5), “Ha rafforzato la mia convinzione che il computer è impiegato al meglio come strumento di lavoro, sebbene internet e innumerevoli altre applicazioni lo rendono una fonte di distrazione quasi irresistibile” (Q14), “Lo uso molto meno, perché ho notato come Mariana, mia sorella brasiliana, fosse troppo attaccata al computer, e quindi ho deciso di evitare il rischio a tutti i costi” (Q36)

social network pensando che il tempo al computer togliesse tempo alla mia esperienza” (Q37).

In primo luogo dunque affermano di usare il computer per meno tempo, evitando di abusarne³³. Il computer quindi all'estero è stato acceso meno che in Italia:

“In Italia il computer è sempre acceso, mail, messaggi li controllo in ogni momento. In Finlandia non mi preoccupavo minimamente. E devo dire che non aver avuto il mio portatile personale durante la mia esperienza è stato molto utile” (Q6)

“Non usavo il computer spesso, non avevo un legame stretto. In effetti ho perso l'abitudine di stare spesso al pc” (Q24)

“Vivevo in una casa dove l'accesso al computer era libero e questo non mi ha aiutata a distaccarmene più di tanto. Ovviamente vi passavo molto meno tempo rispetto all'Italia ma sicuramente se avessi avuto dei limiti l'avrei apprezzato di più” (Q25)

“Ho imparato a usare il computer per contattare le persone ma ho smesso di passarci le ore inutilmente come facevo prima, perché ho capito che ci sono molte cose migliori da fare” (Q30)

La maggioranza degli intervistati ha usato il computer per comunicare con la famiglia e con gli amici, tramite Skype, posta elettronica e Facebook³⁴.

33 “Non avevo il mio computer con me, e usavo quello della mia famiglia soltanto per lavori scolastici e comunque nei weekend per parlare con la mia famiglia e amici. In realtà il ruolo avuto dal pc è stato quindi molto piccolo” (Q5), “mi hanno insegnato a non abusare del computer utilizzando anche altri mezzi come la lettera cartacea e a comunicare con skype. ho utilizzato facebook, la mail, skype ma senza esagerare e cercando di scrivere anche cartoline e lettere. Oggi so fare a meno del computer e di face book” (Q21), “Io non ho mai utilizzato esageratamente il computer. Basta pensare che quando sono arrivata in famiglia, per un mese non abbiamo avuto la connessione internet e io non ne ho sentito per niente la mancanza. L'ho utilizzato per rimanere un po' in contatto con i miei amici in Italia, ma neanche più di tanto. Quindi ho semplicemente riconfermato il fatto che non sia uno strumento indispensabile, se non per lavoro” (Q31)

34 Q1, Q2, Q7, Q9, Q10, Q17, Q19, Q22, Q26, Q27, Q28, Q29 “Attraverso Skype e Facebook, ritengo che sia molto utile quando si ha nostalgia di casa” (Q4), “Sì, specialmente all'inizio dell'esperienza. Avevo bisogno di sentire tutta la mia famiglia nonostante sapevo che non mi avrebbe aiutato. Usavo Facebook o Skype per parlare con loro” (Q25)

Tuttavia molti riferiscono di non aver contattato molto la famiglia e gli amici italiani, volutamente, per facilitare il loro inserimento nel nuovo contesto e perché volevano vivere in pienezza la loro esperienza all'estero. Essendo infatti il computer uno strumento per mantenere il legame con l'Italia può diventare una zavorra.

“Preferivo non contattare molto spesso casa perché volevo vivere l'anno all'estero da solo, senza la presenza di persone “estrane”.”(Q3)

“All'estero il computer era il legame che avevo con l'Italia, ma ho rischiato che diventasse una zavorra che mi impediva di vivere a pieno la mia esperienza, e ho deciso di staccarmene e riscoprire il fascino delle lettere, per poter vivere con più calma” (Q8)

“Per facilitare il mio inserimento mi sono imposto di scrivere una mail a settimana (escluso emergenze) ai miei genitori, poche chiamate telefoniche (una sola) e un paio di videochiamate via Skype. Con gli amici italiani potevo permettermi rapide conversazioni via Facebook” (Q14)

“Ho iniziato ad evitare i contatti internet perché il pensiero era che “il tempo corre, e mi mancano solo pochi mesi...”. Inoltre, ho apprezzato la scrittura a mano di lettere”(Q16)

“Lo utilizzavo poco e solo quando ne avevo realmente bisogno. Era necessario non collegarmi spesso per cercare di non avere troppi contatti con l'Italia” (Q18)

Il ruolo dei *social network* si rivela molto importante nella vita degli adolescenti. Alcuni sostengono che ora che sono tornati usano di più i network per tenersi in contatto con gli amici lontani:³⁵ “La differenza oggi è: molti più amici, molto più Facebook!” (Q13)

35 Q2, Q12, Q15, Q22, Q23, Q29 “prima di partire non usavo il computer per comunicare, non ne avevo bisogno. Ora è necessario per mantenere i contatti con la famiglia in Texas” (Q8), “All'inizio non mi interessava molto il computer, poi però come ho detto prima, dal momento che non mi era possibile frequentare i miei amici, il computer è diventato l'unico mezzo per dialogare e coltivare le amicizie al di fuori dell'ambiente scolastico con la maggior parte degli amici che mi ero fatta lì”(Q11)

Altri studenti hanno sperimentato l'uso del computer anche per studiare e quindi non solo per comunicare e a fini ludici. Tuttavia si rendono conto che alcune volte il web non è affidabile nei contenuti ³⁶:

“Ad esempio in Norvegia il computer lo si usa a scuola per farci le verifiche e quindi non ha solo lo scopo “ludico” che aveva per me prima di partire” (Q12)

“In classe ho imparato a scrivere in modo appropriato un documento word, ho imparato delle funzionalità che prima non conoscevo. Anche più critico perché mi hanno insegnato a confrontare le informazioni prese da internet, a non basarmi solo su un punto di vista” (Q15)

Gli studenti sperimentano due tipi di scuole: uno (quello del paese ospitante) in cui le TIC si usano per lavorare e facilitano il conseguimento degli obiettivi educativi che la scuola si dà; e uno (quello italiano) in cui non si usano quasi per niente, soprattutto a fini didattici.

“Ho lavorato molto con il pc per scuola. Avevamo un sistema scolastico *online* dove gli studenti dovevano cercarsi i compiti per casa e molte volte dovevamo scrivere al pc e poi inviare i documenti ai prof. Dovevamo anche preparare ed esporre in classe presentazioni Power Point. Trovo questo sistema molto valido ed istruttivo (Danimarca)” (Q3)

“Si soprattutto mi ha stupito come a scuola tutti sapessero usare il computer in maniera perfetta e come molti compiti dovevano essere svolti al computer (USA)”(Q10)

“Ho consultato una varietà più ampia di siti sul web come quello delle poste e degli orari dei treni o *Google maps* per munirmi di cartine utili a non perdermi. Ho fatto uso del sito della scuola messo a disposizione di ragazzi, genitori e insegnanti, non solo ma anzi questo è un sito cui i ragazzi sono invitati a controllare tutti i giorni per tenersi aggiornati con compiti per casa, iniziative, materiale di studio per le prove in classe e progetti della scuola. Al tem-

36 “Ho imparato a fidarmi meno delle informazioni del web e più di quelle letterarie” (Q1)

po stesso però ho passato molto più tempo su Facebook di quello che abitualmente passo a casa (Belgio Fiammingo)” (Q34).

Dalle risposte alle domande 20 e 22 gli insegnanti italiani escono quasi tutti un po’ sconfitti, facendo una brutta figura. Non hanno superato il *digital divide*, il fossato digitale che li allontana dai ragazzi, rendendoli spesso incapaci di intercettarne l’attenzione. E questi sono per lo più gli insegnanti delle scuole del Nord Italia, ovvero le scuole migliori del nostro Paese.

“In Italia sembrano oggi confrontarsi un atteggiamento di sostanziale conservatorismo da parte della maggioranza degli insegnanti e l’impegno di una minoranza ad avviare un prudente rinnovamento delle pratiche didattiche, senza peraltro mettere davvero in gioco gli orientamenti pedagogici generali. Questo sforzo, però, non include al momento un tentativo convinto di integrare nel rinnovamento della didattica le risorse offerte dalle ICT, il cui uso –comunque limitato- resta spesso confinato ai laboratori d’informatica o a pratiche di classe decisamente tradizionali. Questi risultati vanno inquadrati e compresi nel contesto istituzionale della scuola italiana. Nel nostro paese la didattica si fonda su una base curricolare forte e ineludibile: il mandato degli insegnanti è, cioè, quello di svolgere il programma, che spesso si delinea in capitoli di manuale.”³⁷ “Non venendo loro istituzionalmente richiesto (salvo nei corsi d’informatica) di introdurre l’uso di ICT nel lavoro quotidiano e poiché, inoltre, è per tutti difficile rivedere un modello di lavoro consolidato in decenni di attività, non si può pretendere che gli insegnanti comincino a innovare di propria iniziativa, tanto più in un sistema poco incline a sostenere le spinte ‘dal basso’. Le resistenze degli insegnanti italiani a introdurre le ICT nelle pratiche didattiche –innovative o tradizionali- dipende anche da un deficit di formazione specifica, iniziale e in itinere.”³⁸

37 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp.24-25.

38 *Ivi*, p.25

Veramente pochi sono gli studenti che hanno sperimentato un buon rapporto telematico con la scuola italiana.³⁹

La maggioranza riferisce di non essere stata seguita dalla scuola italiana attraverso la comunicazione telematica⁴⁰:

“Assolutamente no, se c’è qualcosa su cui sono inferocita è proprio il ruolo della mia scuola. È stata indifferente al mio andamento all’estero. Venivo seguita solo da un professore che periodicamente si informava sullo svolgimento del mio anno americano. La scuola di per sé si è fatta vedere solo al mio ritorno pretendendo da me un colloquio in 4 materie che ho dovuto studiare indipendentemente, per l’attribuzione dei crediti scolastici. È stata una cosa superficiale, alquanto inutile ed improduttiva. Ho come la sensazione che la mia scuola abbia sempre visto il mio programma all’estero come una vacanza, e un periodo in cui ho perso il programma svolto dalla mia classe. Quindi a mio parere, secondo i miei professori ho perso invece che guadagnato. Ma secondo me l’esperienza fa crescere molto di più della conoscenza superficiale di un programma scolastico, che ora come ora avrei dimenticato. E soprattutto, sono riuscita ad affrontare la quinta e mi sono diplomata pur non avendo ingerito quel famigerato programma di quarta superiore” (Q4)

“Ero più io che tentavo di tenere informati loro, in modo che non si dimenticassero che sarei tornata, a gennaio ma sarei tornata” (Q6)

39 “Sono stata in contatto con la mia professoressa di riferimento per tutto l’anno e anche al mio rientro non avuto nessun problema” (Q1), “Il mio rapporto con la scuola italiana è stato meraviglioso e devo ringraziare tutti coloro che l’hanno permesso, alcuni miei professori in particolare” (Q2), “La mia tutor scolastica, ovvero la mia professoressa di lettere in Italia, mi teneva informata dandomi i programmi delle materie Italiane. A me era praticamente impossibile studiare all’estero però dovendo seguire un programma scolastico anche in Canada” (Q11) “Sì, alcuni professori mi hanno mandato il programma svolto e con altri sono rimasta in contatto grazie alla mail” (Q21), “Sì! La mia professoressa di italiano (nonché coordinatrice di classe) mi ha mandato qualche email chiedendomi come stessi, cosa facessi e aggiornandomi su ciò che accadeva in classe...!” (Q29), “Sì, attraverso e-mail” (Q36), Q37.

40 Q7, Q8, Q9, Q10, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q22, Q23, Q26

“Sono sempre stata io a chiedere informazioni in merito alla scuola, un po’ tramite i miei compagni e un po’ direttamente agli insegnanti che però non sempre si sono dimostrati disponibili come mi sarei aspettata” (Q31)

5.5 Imparare a imparare (domande 23-28)

“Imparare a imparare è l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l’acquisizione, l’elaborazione e l’assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l’uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell’istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.”⁴¹

Per verificare se gli studenti hanno imparato a “conoscere e comprendere le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche” e per verificare se hanno sviluppato “l’attitudine positiva di applicare gli apprendimenti a una gamma di contesti della vita”,⁴² abbiamo proposto tre domande:

41 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

42 Ibidem

1. *Nell'esperienza all'estero, hai imparato a studiare in modo diverso?*
2. *Sei riuscito a trasferire in altri contesti (esempio in Italia) quello che hai imparato con le tue esperienze all'estero?*
3. *Da quando sei tornato, ti senti più fiducioso davanti agli ostacoli di studio che devi affrontare?*

Alcuni studenti non hanno cambiato il loro metodo di studio ma hanno mantenuto quello che avevano⁴³.

“Pur essendo il sistema scolastico finlandese completamente diverso da quello italiano non ho dovuto modificare più di tanto il mio metodo di studio” (Q6)

“No, ho confermato se non rafforzato il mio metodo” (Q14)

“No, all'estero non ho mai studiato molto nonostante facessi tutti i compiti in classe delle materie che seguivo, quando studiavo poi lo facevo col metodo conseguito in Italia” (Q34)

Molti ragazzi invece, possiamo dire la maggioranza, hanno cambiato il metodo di studio⁴⁴. Alcuni dicono di non studiare più in modo mnemonico o meccanico ma ‘per concetti’ e schematizzando, applicandosi di più:

“Inizialmente studiavo in modo mnemonico, poi ho iniziato a saper usare di più la lingua e quindi riesco a studiare i concetti e poi rifare le frasi. Studiando in un'altra lingua è più facile riconoscere i concetti importanti e fare sintesi” (Q1)

“Ho imparato a interessarmi di più a ciò che studio, a non studiare in maniera meccanica” (Q13)

“Ho imparato a studiare senza scrivere o sottolineare (perché i li-

43 Q2, Q7, Q18, Q22, Q23, Q24, Q28, Q29, Q35, Q36

44 Q9, Q10, Q15, Q27, Q37 “Sì, ho imparato a chiedermi che influenza abbia la cultura di ogni paese con gli avvenimenti storici che li coinvolgono” (Q8), “Sì, in modo più autonomo, meno stressante ma più incisivo” (Q12)

bri sono dati dalla scuola) ma solo schematizzando e usando parole chiave o riassunti” (Q21)

“Ho imparato ad applicarmi maggiormente, sì. Non conoscendo la lingua facevo una certa fatica ed erano comunque poche le cose che potevo fare. Ma con l’aiuto dei compagni è stato divertente” (Q25)

“Ora la mia priorità è interiorizzare ciò che studio” (Q26)

“Sì, forse ho acquisito un metodo più schematico, che era poi quello che utilizzavo in Austria per sopperire un po’ alla mancanza di conoscenze nella lingua; però adesso lo trovo comodo perché risulta più veloce e i concetti rimangono più chiari” (Q31)

Uno studente riferisce di aver imparato a studiare usando di più il computer:

“Sì attraverso il pc e a fare molte ricerche per approfondire l’argomento trattato in classe” (Q3)

Alcuni hanno cambiato il metodo di studio ma non sanno esplicitarlo:

“No, in America era più semplice, non ho mai studiato nel vero senso della parola, le lezioni erano più facili. Il mio metodo di studio l’ho messo un po’ da parte” (Q4)

Alcuni sostengono di aver **cambiato metodo di studio perché** il sistema scolastico in cui si sono trovati era diverso rispetto a quello italiano, e di conseguenza **era diversa anche la didattica**. Quindi anche i professori esigevano dagli studenti cose diverse. Ciò evidenzia quanto il metodo di studio sia legato anche al metodo d’insegnamento.

“Il sistema scolastico australiano è piuttosto diverso. Non ci sono verifiche quotidiane e lo studio individuale è pura responsabilità dello studente, a cui spetta organizzarsi per arrivare preparato agli esami di fine trimestre. Tutto è inoltre molto meno teorico e più pratico, ma in fondo non è stato così difficile adattarsi” (Q5)

“Più che altro ho imparato come i sistemi scolastici siano diversi e molto più efficienti all'estero. Poche materie, suddivise per semestre, le stesse tutti i giorni è un metodo che aiuta a focalizzare l'attenzione sui temi trattati di giorno in giorno, non si perde il filo della spiegazione e alla fine anche solo ponendo attenzione in classe i concetti ti entrano in mente molto meglio” (Q11)

“Sì, il mio metodo di studio era molto cambiato. La causa era la diversa didattica (settimane di lezione e settimane di esami)”(Q16)

“Sì, e soprattutto ho imparato ad amare la scuola e lo studio, anche se lì veniva tutto naturale dato che gli insegnanti erano perfetti” (Q17)

“Sì, anche perché l'organizzazione della scuola e dello studio è molto diversa” (Q19)

“Sì. Ma il loro modo di studiare è strano. Non studiano come noi e sicuramente non così tanto!!Le loro lezioni sono ricche di pasatempi, laboratori, filmati, viaggi d'istruzione!” (Q32)

Possiamo affermare che **la maggioranza dei returnees ha sviluppato l'attitudine positiva di applicare gli apprendimenti a una gamma di contesti della vita**, ovvero gli studenti intervistati dicono di essere riusciti a trasferire in Italia il metodo di studio che hanno imparato all'estero:

“Il metodo di studio imparato all'estero mi è servito per studiare più velocemente anche in Italia. (...)Più che altro mi sono trovata davanti a meno ostacoli nello studio e ho imparato a prendere tutto un po' più alla leggera senza ritrovarmi per forza chiusa in casa a studiare per intere giornate!” (Q1)

“Sì, alcuni caratteri che ho appreso in Danimarca sto cercando di integrarli nella mia cultura Italiana” (Q3)

“Sì, non solo nei programmi scolastici, ma anche a livello personale”(Q5)

Per molti si evidenzia il fatto che ciò che hanno trasferito in Italia, non è solo un metodo di studio ma se stessi cambiati, con tutto ciò

che comporta:

“Ho portato idee e possibilità di confronto, nulla più. Credo che quello che posso aver trasferito sia solo me stessa rinnovata” (Q4)

“La mia esperienza all'estero mi ha profondamente cambiata, quindi tutto quello che faccio e che penso ora è comunque frutto dei miei 6 mesi in Finlandia”(Q6)

“Sì. In quasi tutte le cose che faccio adesso c'è un po' della mia esperienza all'estero. È inevitabile”(Q10)

“Quello che vivi ti segna e ti cambia in qualche modo, è normale che poi ciò che apprendi e che diventa parte di te viene trasferito automaticamente nella vita quotidiana anche al rientro”(Q11)

“Sì. Ho provato a trasferire nella vita di tutti i giorni ciò che ho imparato all'estero”(Q13)

“In tutto quello che faccio c'è qualcosa che si ricollega alla Thailandia”(Q17)

“Certamente. In ogni cosa che faccio ora c'è un pizzico d'Argentina”(Q22)

Alcuni dichiarano di aver trasferito soprattutto nuove conoscenze:⁴⁵

“A livello scolastico, sono tornato in Italia con nozioni di matematica e di fisica che mi hanno permesso di “vivere di rendita” durante il quinto anno del liceo scientifico” (Q14)

Il padroneggiare meglio un metodo di studio ed essere riusciti a fare il passaggio da un sistema scolastico ad un altro, in molti studenti ha come effetto una sicurezza maggiore di fronte alle difficoltà che lo studio comporta⁴⁶:

45 Q9,Q19,Q24

46 “affronto decisamente un numero maggiore di sfide e se mi si distrugge un sogno subito ne creo un altro... prima o poi qualcosa combinerò no? Penso che la motivazione personale sia una delle caratteristiche più importanti che si riescono a sviluppare grazie a un'esperienza del genere” (Q2), “Sì, penso che se qualcosa mi piace e soprattutto che ho scelto io, i problemi che troverò li affronterò e li supererò” (Q3), “Certo! L'importante è impegnarsi e mettersi sotto!”(Q6)

“Sì, dopo un periodo di ri-ambientamento mi sento più sicuro di me anche nello studio” (Q7)

“Certo, infatti anche se ho avuto molte difficoltà al rientro mi sono fatta forza dicendomi : se sei riuscita a studiare in Norvegia ce la farai anche qua, e così è stato !” (Q12)

“Diciamo che sono diventata ancora più esigente anche perché più cosciente delle mie capacità” (Q21)

“Abbastanza! non mi spaventa più niente”(Q22)

“Io sono anche rientrata a fine febbraio e quindi quando il secondo quadrimestre era già iniziato e pur essendomi persa più di metà anno, sono alla fine riuscita ad essere promossa con una media abbastanza soddisfacente, senza aiuti da parte degli insegnanti e questo mi ha fatto molto piacere” (Q31)

Tuttavia qualche studente sente in Italia la mancanza di quel sostegno trovato all'estero; gli insegnanti italiani cioè sono meno efficaci:

“Sì, anche se mi manca il sostegno che i professori in America sapevano darmi” (Q8)

“Sono cosciente delle mie possibilità, ma non riesco più ad avere fiducia nei responsabili scolastici che si dimostrano poco attendibili” (Q26)

Per verificare se gli studenti nel periodo trascorso all'estero hanno sviluppato come attitudine il desiderio di applicare in pratica quanto hanno appreso in precedenza e se hanno accresciuto la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere, abbiamo chiesto:

1. *Il soggiorno all'estero ti ha fatto venire in mente una prospettiva per la tua vita futura (un lavoro che vorresti fare, uno stile di vita che vorresti avere, ecc.)?*

2. *Da quando sei tornato ci sono cose che prima non ti interessavano e che ora vorresti approfondire?*

Il periodo trascorso all'estero ha senz'altro fatto **maturare nei returnees la voglia di mettere in pratica qualche intuizione, cui prima**

di partire non avevano proprio pensato. Alcuni studenti hanno individuato il settore di studi da percorrere e l'hanno pure realizzato:

“Un lavoro no, però mi ha indirizzato verso le lingue e l'interpretariato” (Q1)

“Mi sono informata e dopo la maturità prenderò la strada delle scienze internazionali e diplomatiche oppure scienze politiche con indirizzo di istituzioni europee. Dove ancora non lo so! Gorizia? Milano? Torino? Padova? Città del Capo?” (Q6)

“Sì, ho capito che la mia passione per il disegno può diventare una professione e che in futuro voglio vivere in maniera più ottimista e rilassata, come in Texas” (Q8)

“Vorrei lavorare per Intercultura. Quello sarebbe il mio sogno. Se no, comunque vorrei continuare a viaggiare e a scoprire culture e persone nuove. Lavorare per National Geographic, lavorare all'Onu, fare la fotografa per qualche rivista di viaggi... Sì, sicuramente il mio soggiorno all'estero mi ha fatto venire in mente delle prospettive nuove di vita” (Q10)

“L'anno negli USA mi ha fatto notare che là il merito è esaltato e premiato, così ho deciso di frequentare l'università laggiù. Senza la mia conoscenza del sistema, della lingua e dei test conseguiti durante quell'anno, una scelta del genere sarebbe stata improponibile. Oggi studio Ingegneria Biomedica all'università IUPUI di Indianapolis”(Q14)

“Sì, come ho detto prima mi ha aiutato a capire cosa voglio studiare all'università e quindi anche un futuro lavoro”(Q17)

“Sì, ha consolidato le mie idee sul lavoro futuro (ovvero il lavorare nella comunicazione), aprendomi però gli occhi verso un ambito accademico adatto al raggiungimento del mio obiettivo (ovvero l'Economia)” (Q19)

“Sì! Vorrei laurearmi in Economia *International business and development*...! Potete immaginare che ciò comporti una completa

disponibilità a viaggiare e a vivere anche all'estero!" (Q29)

Alcuni studenti vorrebbero ritornare nel paese che li ha ospitati, per stabilizzarsi lì:

"Sicuramente mi piacerebbe trasferirmi in Australia, magari per un periodo della mia vita, per sentirmi parte di quel favoloso stile di vita" (Q5)

"Vorrei tornare a vivere in Canada e magari crearmi una famiglia lì e trovare un lavoro" (Q24)

"Ad essere sincera non ci ho mai pensato. Ma spero in futuro di poter tornare lì (= Germania) perché sono convinta che l'aria di serenità che vi è in quei paesini è difficile da trovare" (Q25)

"Sicuramente mi ha fatto venire il desiderio di lavorare lì (= Austria), perché le prospettive di lavoro e la vita che si conduce in quei luoghi sono nettamente migliori rispetto a ciò che mi potrebbe offrire l'Italia" (Q31)

"Non proprio. Avevo già prima di partire qualche idea e dopo l'esperienza ho pensato che forse vorrei studiare in Germania ma comunque sempre seguendo le mie idee iniziali" (Q37)

Altri studenti hanno deciso l'ambito o il modo in cui volersi realizzare, e anche se non hanno individuato con precisione la strada da intraprendere, si sono però comunque chiariti un po' le idee su quanto intendono mettere in pratica, o almeno su quello che non vogliono fare:

"So solo di non voler stare fermo" (Q2)

"Uno stile di vita in cui il prossimo è sempre da scoprire e da rispettare, chiunque esso sia. Mi ha reso molto più sensibile alle persone meno fortunate o con gravi problemi sociali" (Q3)

"Mi ha aperto più orizzonti, ancora non ho idee precise, però so quello che non voglio fare, avendo a disposizione altre strade"(Q4)

"Sì, direi che ho molto chiaro quello che non voglio fare! ho quin-

di eliminato varie possibilità, così la mia vita ha una serie di sbocchi più probabili” (Q7)

“Non proprio... beh vorrei vivere in un contesto internazionale, quello sì!”(Q9)

“Sì, perché vorrei avere uno stile di vita più simile a quello norvegese che a quello italiano perché è meno stressante e più concentrato sul proprio benessere e quello della famiglia” (Q12)

“Sì, vorrei fare un lavoro che mi permetta di viaggiare ed entrare nel vivo degli altri paesi” (Q15)

“Sì, soprattutto per quanto riguarda lo stile di vita che vorrei avere” (Q16)

“Mi ha fatto capire quanto sia importante viaggiare conoscendo la gente e forse anche a indirizzarmi verso le scelte future” (Q21)

“Sì! ho capito cosa voglio dalla mia vita” (Q22)

“Sì anche perché ho avuto molto tempo per riflettere e per cercare informazioni”(Q23)

“Sono sempre più convinta che un lavoro d’ ufficio non faccia per me” (Q26)

“Vorrei viaggiare e conoscere più gente possibile, trovando amici veri anche se pochi in ogni paese” (Q30)

“Una vita fatta di conoscenza del maggior numero di lingue straniere, di viaggi, di conoscenza di nuove culture, usi, costumi, tradizioni, opinioni” (Q34)

Possiamo dire che in tutti, tranne poche eccezioni,⁴⁷ **l’esperienza fatta ha lasciato come segno una maggiore curiosità⁴⁸ nei confronti della vita e ha fatto sviluppare interessi completamente nuovi** rispetto a prima della partenza:

“Moltissime. A dire il vero sono sempre stato assai curioso però adesso più di prima. Direi che la differenza più grande è che rie-

47 Q5, Q11, Q22, Q28, Q35

48 Q7, Q9, Q18

sco a finalizzare meglio i miei sforzi” (Q2)

“Da quando sono tornato ogni cosa ed esperienza mi interessa e vorrei approfondire anche se non sempre è possibile”(Q3)

“Decisamente. Geografia Statunitense ad esempio. In effetti ho fatto la mia tesina d’ esame sui parchi nazionali americani” (Q4)

“Sì, ho scoperto un grande interesse per la mia cultura, e le sue origini, per la storia e i suoi meccanismi, per le lingue e per la possibilità che il loro studio ci dà di comunicare con il mondo” (Q8)

“Sì: fotografia,viaggiare...” (Q10)

“Sì, ad esempio l’economia domestica, le scienze sociali o anche solo la cucina” (Q12)

“Lo spagnolo, che ho appreso presso la mia *High School* grazie al corso “*full immersion*”. Inoltre, ho maturato la decisione di (almeno provare) a vivere lavorando come ingegnere” (Q14)

“Sì, per esempio la cultura indios” (Q16)

“Sono molto più interessata alle varie lingue e tradizioni di paesi stranieri” (Q17)

“Non mi sono mai interessata all’estremo oriente (infatti sto ancora cercando la ragione della scelta della Thailandia), ora mi interessa di più” (Q23)

“Sì vorrei approfondire magari lo studio delle diverse culture” (Q24)

“Credo che visitare diverse città della Germania abbia aumentato la mia voglia di studiare l’arte in tutte le sue forme” (Q25)

“Il volontariato” (Q26)

“Sì la musica per esempio” (Q27)

“Sì! La geografia, il ballo latinoamericano, la cucina! Un sacco di cose..” (Q29)

“Approfondire al meglio ogni rapporto, passare più tempo a casa con la mia famiglia, cucinare” (Q30)

“A me non è mai interessato visitare i musei, mentre in Austria mi sono recata in alcuni, che ho trovato invece parecchio interessanti” (Q31)

“Sicuramente ora ho costantemente voglia di viaggiare e conoscere altre culture e posti nuovi!” (Q32)

“L’interesse per le lingue ma già lo avevo scoperto qualche anno fa” (Q34)

“Mi interessa molto di più alle lingue straniere in generale”(Q36)

“Sì, la lingua tedesca e la cultura” (Q37)

In particolare in alcuni ha sviluppato una maggiore attenzione alle questioni sociali e politiche attuali:

“Continuo a leggere la posta della mia scuola e mi interessa di più per l’attualità e quello che succede nel mio paese” (Q1)

“L’attualità internazionale sicuramente adesso mi interessa di più, anche in vista del percorso di studi che intendo intraprendere” (Q6)

“Sì, problemi di attualità” (Q15)

“Sicuramente le notizie, attuali e storiche, sul Sudamerica” (Q19)

“Sono più interessata alle questioni politiche del mio e degli altri paesi e mi incuriosiscono molto le altre lingue” (Q21)

Per verificare se gli studenti hanno sviluppato l’abilità di gestire efficacemente il proprio apprendimento e, in particolare, se hanno sviluppato la capacità di perseverare nell’apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell’apprendimento, abbiamo chiesto:

1. *L’esperienza di studio che hai fatto all’estero ti ha facilitato la concentrazione e ti ha aiutato a riflettere di più sulle cose?*

Le risposte sono positive per la stragrande maggioranza. Solo pochissimi hanno risposto negativamente⁴⁹. **L’esperienza fatta ha por-**

49 Q5, Q6, Q11, Q22, Q23, Q28

tato gli studenti a riflettere di più, a non essere superficiali⁵⁰, ad avere spirito critico, ad apprezzare il silenzio, a mettere in discussione le sicurezze precedenti, ad essere più lungimiranti e a guardare le cose da più punti di vista:

“Sì, il tempo per riflettere è stato essenziale. Non riesco più a rinunciare. Piuttosto sacrifico altre cose” (Q2)

“Mi ha insegnato a non soffermarmi alla superficie delle cose ma a scavare in profondità perché molto spesso l'apparenza inganna” (Q3)

“Diciamo che piuttosto ha messo in discussione cose che prima erano SICURI fondamenti” Q7

“Sì, mi ha aiutato a sviluppare spirito critico” (Q8)

“Di gran lunga e mi ha insegnato ad apprezzare cose a cui prima non facevo neanche caso” (Q12)

“La concentrazione, purtroppo, non è migliorata. Il tempo speso a riflettere, invece, è aumentato di molto” (Q13)

“Sì, soprattutto mi ha reso più lungimirante” (Q14)

“Decisamente. Ora analizzo il problema/la situazione da più punti di vista” (Q15)

“Decisamente, anche perché ho fatto un corso di meditazione che mi ha insegnato a concentrarmi in maniera particolare” (Q17)

“Assolutamente sì, ho imparato ad apprezzare il silenzio, a conoscere meglio me stessa e a riflettere su ciò che mi circonda da più punti di vista” (Q21)

“Sì, ora prima di agire rifletto molto sugli aspetti positivi e negativi delle cose e delle situazioni” (Q24)

“Sicuramente sì. Mi sentivo una bambina per ogni cosa che facevo. Era bello riflettere su cose nuove e magari paragonarle all'Italia o al mio modo di vivere” (Q25)

50 Q4

“Sì! Mi ha aperto la mente e mi ha reso più comprensiva e disponibile ad ascoltare ed accettare punti di vista diversi..” (Q29)

“Sì..prima guardavo il mondo in maniera superficiale e non attenta..ora lo guardo con occhi diversi e nuovi” (Q32)

5.6 Competenze sociali e civiche (domande 29-44)

“Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario.

La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica.

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l’ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. *Per un’efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società.*”⁵¹

Per verificare se gli studenti hanno acquisito la capacità di comprendere codici di comportamento diversi in relazione alla società e al benessere personale abbiamo fatto le seguenti domande:

51 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

1. *Nel paese in cui sei stato hai notato (con più o meno chiarezza rispetto all'Italia) l'esistenza di regole diverse in contesti diversi? (regole di buona educazione, regole di correttezza, regole di legge, ecc.)?*

2. *Sei riuscito ad adattarti alle regole diverse che hai trovato nel paese in cui sei stato?*

3. *Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento al benessere personale e alla salute?*

4. *Hai notato l'esistenza di regole diverse con riferimento alla scuola ed alle relazioni in famiglia?*

5. *Ti hanno fatto riflettere e le hai considerate accettabili? Oppure non ti sono piaciute?*

Dalle risposte al questionario risulta che **la maggioranza degli studenti si è resa conto della diversità dei codici di comportamento.**

C'è tuttavia un certo numero di loro (7 persone) che non ha notato una differenza di regole comportamentali ed evidenzia le similitudini tra l'Italia e il paese che li ha ospitati,⁵² sebbene subito dopo (ovvero nella domanda successiva) affermi di essersi adattato alle regole diverse del paese in cui sono stati.

La stragrande maggioranza degli studenti dunque evidenzia nel paese ospitante codici comportamentali diversi: **tutti (maggioranza e minoranza) dicono di essersi adattati⁵³ alle regole diverse che hanno trovato e affermano che sono tutte accettabili⁵⁴, sebbene a volte con qualche remora.**

“(Le regole diverse) mi sono piaciute un sacco, anche se all’inizio magari mi pesava un po’ aiutare tanto in casa, perché non ne

52 Q 19, Q26, Q27, Q28, Q35 “a dire la verità no, tranne una particolare attenzione al “grazie” e “per favore”, di obbligo in tutte le situazioni, fuori e dentro la vita familiare. (...) è stato bello far parte di quel mondo, e alla fin fine le regole non sono poi così diverse dalle nostre” (Q5) “no, più o meno si equivalgono” (Q22).

53 Uno solo riferisce di essersi adattato alle nuove regole per motivi particolari: “Sì, è stato fondamentale riuscirci il prima possibile anche a causa dei divieti di Intercultura” (Q14)

54 Q2

ero abituata” (Q1)

“Mi sono piaciute molto anche se qualche volta credo siano state eccessive” (Q3)

“Le ho accettate, mi hanno fatta riflettere e le considero totalmente giuste, diverse da quello cui ero abituata, ma ovviamente ogni ambito ha le sue regole, bisogna sottostare” (Q4)

“Sono state accettabili nel momento in cui io ero un *exchange*. Quando ho rivisto i genitori in vacanza in Italia ospiti a casa mia si sono formati contrasti. Loro erano ancora abituati a com’ero là, mentre io ho dovuto ri-adattarmi alla vita italiana” (Q6)

“Sì, e dopo qualche attrito iniziale è andato tutto liscio” (Q9)

“Mi hanno fatto riflettere perché non pensavo ci potessero essere regole diverse da quelle a cui ero abituata, però le ho trovate accettabili, adeguate al contesto” (Q12)

“Non so se mi sono piaciute, sicuramente le ho accettate” (Q13)

“Mi hanno fatto riflettere, ma sicuramente dovevano essere considerate accettabili. Molte regole “non ci piacciono” ma sono necessarie” (Q16)

“Sono accettabili, anche se a volte alcuni insegnanti abusano del loro potere ma bisogna lo stesso fare ciò che dicono senza fiatare” (Q17)

“Le ho considerate interessanti, anche se devo tenere presente che la mia famiglia straniera era molto diversa come composizione dalla mia famiglia d’origine” (Q19)

“per alcune parti sì, ma per altre no” (Q22)

“Le regole a scuola erano giuste. In famiglia erano esagerate” (Q24)

“Non mi sono mai lamentata perché non sono regole così estreme. Certo a casa ho molta più libertà, se voglio andare a dormire tardi posso, ma non mi ha dato fastidio rispettare l’orario, anzi” (Q25)

“L’idea diffusa in Argentina è che le regole limitino la libertà,

mentre in realtà la tutelano” (Q26)

“Per quanto riguarda la scuola sono accettabili anche se a volte un po’ pesanti (divisa)... per quanto riguarda la famiglia decisamente difficili da gestire per me!!” (Q29)

“Mi sono piaciute molto e vorrei che fosse così anche in Italia. L’unica cosa che non mi piace è che non ci siano orari dove si mangia tutti insieme” (Q30)

“Le ho considerate accettabili anche se (nel caso del rapporto studente – insegnante) non credo che sia sempre costruttiva un’*amicizia* di questo genere” (Q34)

“Non mi sono molto piaciute” (Q36)

“Per certi aspetti mi sono piaciute mentre per altri preferisco quelle italiane” (Q37)

Le diversità dei codici comportamentali evidenziate dagli intervistati riguardano in gran parte la vita dei giovani dentro e fuori la famiglia (uscire la sera, bere alcol, guidare, ballare, pasti in comune o da soli, etc), alcuni usi nelle relazioni sociali (soffiarsi il naso, come baciarsi etc), il modo di relazionarsi con i professori, alcuni usi concernenti il benessere fisico personale.

“I ragazzi a scuola hanno più libertà e sono liberi di muoversi di più, perché gli insegnanti possono fidarsi di loro. A casa i bambini vengono abituati fin da piccoli ad aiutare in casa” (Q1)

“Direi che il saluto (con un bacio solo sulla guancia dato al contrario rispetto al nostro) è stato l’ostacolo più grande e non credo di essere riuscito a superarlo. Si tratta di una stupidaggine sì, però molto legata all’abitudine e difficile da estirpare (...)

Le famiglie sono molto grandi e per funzionare, nella loro confusione vorticosa, hanno un’organizzazione interna molto efficiente.

Non si fanno i capricci e ognuno aiuta ma l’autorità dei “padres” non si discute.

A scuola, almeno nella mia, si faceva un po' ciò che si voleva... ma so di esperienze totalmente diverse perciò non do giudizi categorici" (Q2)

"A scuola il rapporto professore – alunno non è formale e gli studenti parlano molto con i professori, anche solo per piacere, per scherzare. In famiglia ci sono molte regole per una buona educazione dei bambini. Infatti quando i ragazzi hanno 14 anni hanno molta più libertà dei quattordicenni italiani perché più responsabili" (Q3)

"Però sia per il benessere che per la salute, la sauna è una cosa fantastica! Un giorno sì e uno no c'era bisogno di un po' di calore in più! (...)Il sistema scolastico è completamente diverso, mentre in famiglia i genitori sono un po' più autoritari" (Q6)

"Non proprio, l'unica cosa diversa che posso dire è che a scuola c'è più libertà, anche nel rapporto con gli insegnanti" (Q7)

"Sì, negli USA ci sono regole di comportamento più rigide e distaccate, e leggi che sicuramente tutelano più i giovani (divieto di fumare/bere fino ai 21 anni, coprifuoco, patente a 16 anni)" (Q8)

"Ah, le famose PDA (*public disposal of affection*) che sottolineano quanta ipocrisia sia rimasta nella cultura americana, derivata da quella ancor più meschina dei puritani che fondarono le prime colonie. *Respectability in public*, e a casa le peggio cose... qualcosa non quadra" (Q9)

"Sì, per esempio a cena non ci si aspetta e si mangia tutti insieme ma si mangia in tempi diversi, oppure là si può guidare a 16 anni e non c'è un test pratico per la patente (...)A scuola si è più liberi. Sei tu padrone della tua educazione e sei tu che decidi cosa studiare e cosa ti interessa" (Q10)

"Quello che mi viene in mente subito è la differenza nel rapporto insegnanti-studenti. In Italia gli studenti sono numeri, i professori hanno interesse più nel finire il loro programma ministeriale che a far effettivamente capire ai loro studenti ciò che stanno spiegando"

do, certo il discorso non può valere per ogni singolo professore. In Canada i professori invece mi hanno sempre trattato da persona, da essere umano, si preoccupavano del fatto che i concetti venissero effettivamente capiti da tutti. Si preoccupavano e mi volevano bene, hanno fatto cose per me che io non credevo possibili guardando a quello che è il professore medio qui” (Q11)

“Sì, la scuola norvegese è completamente diversa dalla scuola italiana e ci sono anche delle regole diverse. In famiglia anche ci sono delle regole diverse, un po’ dettate dalle tradizioni” (Q15)

“Bisogna stare molto attenti al proprio comportamento nei vari contesti diversi e bisogna fare attenzione a non mancare di rispetto (...) Sì, l’età è molto importante e si rispettano molto i più anziani e ci sono alcuni termini che non bisogna usare a scuola a casa” (Q17)

“In famiglia (essendo molto numerosa) vi erano regole precise sull’ora a cui andare a dormire, sul tempo utilizzabile per usare il PC, e ogni giorno uno di noi doveva occuparsi degli animali” (Q21)

“Ce ne sono a bizzeffe di regole diverse: per esempio è maleducazione soffiarsi il naso, ma nessuna donna si sente a disagio a sfoggiare i peli delle gambe sotto alle gonne. (...) Non usano la carta igienica, ma una specie di doccetta e la doccia viene fatta 2-3 volte al giorno” (Q23)

“I ragazzi sono in un certo senso più controllati per quanto riguarda gli alcolici e le uscite serali, cosa che in Italia non credo avverrà molto presto. (...) In famiglia c’è sempre, o per lo meno nelle zone dove abitavo io, il coprifuoco per i ragazzi attorno alle nove di sera. I genitori e i figli sono parecchio distaccati fra di loro e i figli dispongono di un’autonomia già dai quattordici anni” (Q25)

“Sì!.. per esempio devi dare del “lei” a tutti.. anche al cane.. devi sempre accettare qualcosa da mangiare.. non vorrai mica offendere la padrona di casa?..

Non puoi uscire con un ragazzo se questo non si è lasciato da almeno 6 mesi dalla precedente ragazza se non vuoi sembrare una ragazza facile...

Un minorenne non può bere nemmeno una birra, non può fumare e non può andare in nessuna discoteca né pub né bar! (...) A volte era difficile..... Quanto avrei voluto andare a ballareee!! (...) Beh a scuola c'è la divisa.. Si ha tantissima confidenza con i professori e nel caso delle scuole piccole anche con la preside..

La famiglia è di tipo patriarcale.. Il papà ha tantissimo peso nelle decisioni familiari e i figli hanno ben poca libertà” (Q29)

“Per esempio si tira su col naso perché soffiare è maleducazione. E la sauna si fa nudi, maschi e femmine insieme. (...) la sauna che depura la pelle e uscire nella neve subito dopo riattiva la circolazione. Inoltre mangiare quando si ha fame e non a orari precisi aiuta la dieta (...) il rapporto coi professori è più amichevole e si scherza con loro, si può parlare di tutto. In famiglia non si mangia quasi mai tutti insieme, ma ognuno mangia quando ha fame, però se si è tutti a tavola quando ci si alza si ringrazia” (Q30)

“Sicuramente c'è più libertà. In Belgio i ragazzi vengono trattati come adulti. Qui i 18 sono considerati ancora bambini” (Q32)

“In classe il rapporto tra studenti e insegnanti è più amichevole, i ragazzi in classe usano il telefonino anche se non potrebbero ma anche se vengono beccati, il cellulare SE viene loro “sequestrato” presto lo hanno di nuovo tra le mani, a scuola però non si può fumare!!! Per quanto riguarda le regole in casa, a parte il copri-fuoco nelle uscite con gli amici), non ho notato nulla di diverso. (...) Come ho già specificato sopra viene data più libertà ai figli e a scuola apparentemente sembrerebbero più severi ma di fatto ciò è vero soltanto in parte. Alcuni insegnanti sono come dei veri e propri amici per gli studenti che a fine anno sono invitati a partecipare ad una festa data dall'insegnante stesso” (Q34)

“Per esempio l'aborto non è consentito in nessun caso (...) Gli

ospedali valenti (in Brasile) sono tutti a pagamento, come negli Stati Uniti. (...) Ci sono tantissime scuole private, e per entrare all'università c'è un diverso metodo di scelta tra i candidati. In famiglia non è necessario avere un dialogo, non c'è bisogno di momenti in cui si sta sempre assieme” (Q36)

Molti giovani hanno rilevato quanto i sistemi sanitari delle nazioni in cui sono stati, siano meno equi di quello italiano.

“Potremmo discutere a lungo sul fatto che la sanità sia una MACCHINA A SCOPO DI LUCRO negli USA, ma credo sfoceremmo nella politica” (Q9)

“La questione sanitaria in America è molto diversa che in Italia. Per essere curato devi avere un'assicurazione sennò gli ospedali ti respingono. Questo io non lo condivido assolutamente (...)La questione sanitaria non mi è affatto piaciuta e mi ha fatto pensare che in Italia non siamo poi messi così male sotto quel fattore” (Q10)

“La sanità è migliore in Europa” (Q22 - Argentina)

“Le leggi sulla sanità e sull'assistenza sono abbastanza simili a quelle italiane. L'unica cosa è che per esempio la mutua funziona meglio che in Italia perché non c'è sempre così tanto da aspettare, però alcune cose risultano poi più care, anche perché in generale, essendo gli stipendi austriaci più alti, per noi italiani in generale il potere d'acquisto è molto basso” (Q31)

“La base comune della competenza sociale comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di **mostrare tolleranza**, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.”⁵⁵

55 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relati-

Per verificare **se gli studenti hanno vissuto in un ambiente tollerante e senza pregiudizi e se hanno acquisito la capacità di essere tolleranti** e se sono stati educati ad essa durante il periodo trascorso all'estero, abbiamo fatto le seguenti domande:

1. *La gente di quei luoghi, ha pregiudizi?*
2. *Sei stato vittima di pregiudizi? Sei riuscito a uscirne?*
3. *Tu avevi pregiudizi nei confronti del paese che ti ha ospitato? Li hai superati?*
4. *Hai avuto occasione di dover essere tollerante? Pensi di essere riuscito ad essere tollerante?*
5. *Nella scuola che hai frequentato, ci sono stati spazi o occasioni per l'educazione alla tolleranza?*

Dalle risposte emerge che **gli studenti si sono sforzati nell'esercizio della tolleranza e sicuramente qualche cosa hanno imparato**. L'incontro con la diversità li ha posti dinanzi a situazioni che a volte urtavano la loro sensibilità o i loro programmi ma pare che in tali contingenze siano comunque riusciti a superare positivamente le contrarietà senza cadere nel conflitto. L'esercizio della tolleranza si è rivelato particolarmente esigente in famiglia, ma spesso si è dovuto estendere al più ampio contesto sociale e in un caso anche a scuola.

Le risposte qui elencate fanno riferimento alla domanda: *Hai avuto occasione di dover essere tollerante? Pensi di essere riuscito ad essere tollerante?*

“L'unico momento in cui dovevo essere tollerante era quando avevo a che fare con le mie sorelline. A volte venivano da me nei momenti meno opportuni, ma ho cercato sempre di essere tranquilla a meno che non dovessi studiare” (Q1)

“Sì, lo sono stato soprattutto verso i miei fratellini più piccoli ai quali dedicavo parecchio tempo” (Q7)

va a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

“Ho dovuto essere tollerante con la ragazza che mi ha ospitata, il suo carattere era insopportabile. Ma in Italia non ne sono stata più capace, avevo esaurito la mia pazienza” (Q24)

“Ho dovuto essere tollerante nella mia prima famiglia, ma poi anche i volontari mi hanno detto che era lei ad essere strana” (Q30)

“Sì, alle volte le mie idee sono risultate essere in contrasto con quelle di una delle mie due sorelle belghe, ma poi sono riuscita a accettare il suo modo di pensare come un’opinione ovviamente lecita” (Q34)

“Sì, spesso venivo trattata con sufficienza da chi credeva che io fossi stupida perché non capivo la loro lingua, ho sopportato” (Q8)

“Sì, certo! Per esempio, non avevo mai avuto amici omosessuali o amiche lesbiche!!! E sono felice di averli conosciuti, mi fa riflettere quanto BIGOTTA sia la nostra mentalità rispetto tali orientamenti sessuali” (Q9)

“Ho imparato a essere ancora più tollerante di quanto non fossi prima. E questo, più che la Germania, credo me l’abbia insegnato AFS” (Q13)

“Sono stato in contatto diretto con etnie poco o non presenti in Italia, perciò mi sono sforzato di evitare conflitti ma di conseguire eventuali obiettivi comuni” (Q14)

“Ogni tanto dovevo sforzarmi un po’ di più ma non ho mai avuto tanti problemi” (Q17)

“Sì in molte situazioni” (Q18)

“Sì, sì, tenendo anche conto della tolleranza della gente vicina a me nell’attendere che io imparassi la lingua per esempio” (Q19)

“Sì ma di rado e ci sono riuscita” (Q21)

“Sì, di accettare le cose, perché ero io l’ospite” (Q22)

“Spesso mi sono trovata di fronte a realtà che non condivido, ma che ho accettato. Non credo comunque che qualsiasi cosa deb-

ba essere tollerata” (Q26)

“Si, abbastanza” (Q31)

“Ho fatto il possibile e ho tollerato cose che qui in Italia non avrei mai tollerato” (Q32)

“Si, lo spero” (Q35)

“A volte si parlava male dell’Italia, e ho scoperto di avere idee diverse da loro in molte cose. Per esempio sull’aborto non si poteva avere un dialogo, c’erano troppi pregiudizi tra i brasiliani” (Q36)

“Nella scuola in cui mi sono trovata male (la seconda) ho dovuto più volte sopportare atteggiamenti negativi nei miei confronti.. si.. solitamente riesco a ignorarli o comunque a non arrabbiarmi.. ma è stata dura eh eh” (Q29)

Gli studenti hanno sperimentato nelle relazioni quotidiane, i pregiudizi più comuni che si hanno nei confronti degli italiani ed hanno cercato di superarli con l’ironia: in questo senso affermano di essere stati oggetto di pregiudizio.

La domanda posta era: *Sei stato vittima di pregiudizi? Sei riuscito a uscirne?*

“Si però simpatici mai offensivi. A uscirne? No, impossibile. Si cerca di mitigare il pregiudizio fra le persone che si conoscono ma il mondo è troppo grande per poter essere conosciuto tutto” (Q2)

“Si, pregiudizi simpatici come “mandolino, pizza, pasta,..” e non molto simpatici come “mafia,..”. Ne sono uscito dimostrando che non tutti sono così e che prima bisogna conoscere la persona e dopo giudicare” (Q3)

“No mai, ovviamente appena la gente veniva a sapere che ero italiana pensava alla pasta alla pizza e alla mafia, ma non in modo discriminatorio, piuttosto animato da grande curiosità direi” (Q5)

“Non troppo, solo le solite idee sull’Italia: mi è stato chiesto se conoscevo dei mafiosi” (Q8)

“Certo, col sorriso! D’altronde non siamo tutti mafiosi, mangia-

mo spaghetti anche a colazione e giochiamo a calcio tutto il giorno???” (Q9)

“Alcune volte mi dicevano “pizza, pasta, mafia, Berlusconi” ma gli ho fatto capire che l’Italia e gli italiani non sono solo quello” (Q10)

“Io sono un libro aperto, totalmente. Non mi nascondo dietro false immagini. Sono particolare, ho tatuaggi e piercing, non mi vesto in modo omologo alla moda e questo genera sempre pregiudizi, ma alla fine chi mi ha conosciuto, in primis la mia famiglia, ha capito che dei fattori estetici non fanno sicuramente di una persona un mostro, anzi” (Q11)

“Sì, gli italiani ne attirano molti. Non credo si tratti di “uscirne”, ho solo cercato di sfatare alcuni miti stupidi. (Io, ad esempio, non so né fare la pizza né appartengo alla mafia!!)” (Q13)

“Non sono stata vittima di pregiudizi. Mi sono state chieste le solite domande sul vino, la pizza e la pasta! Per il resto mi hanno accolto tra di loro benissimo, come se fossi loro amica da tempo” (Q15)

“Mi è capitato che al dire “sono siciliano” la gente mi dicesse “mafia mafia” oppure al dire “sono italiano” mi dicessero “Berlusconi pizza mafia”, ma alla fine buttandola sul ridere ero io il primo a sdrammatizzarli e a non farci il magone su” (Q19)

“Quasi tutti noi ragazzi stranieri eravamo vittime di pregiudizi” (Q22)

“Mi credevano australiana perché non ritenevano che tutti gli italiani avessero i capelli scuri e io sono bionda e anche dopo 4-5 mesi che ero lì continuavano ad essere convinti di ciò. Oppure credono che la pelle chiara sia bellissima e per questo si mettono assiduamente il borotalco sulla faccia perché sia più chiara” (Q23)

“L’europeo è visto come ricco e consumista. Forse, e spero, sono riuscita a distaccarmi da questa definizione” (Q26)

“Io ero l’italiana.. quindi la romantica.. ma soprattutto la libertina!! Quella che si sentiva sempre costretta dalle regole.. forse era un pregiudizio.. ma nel mio caso era piuttosto conforme alla realtà eheh” (Q29)

“La mia prima “host mum” pensava che ingigantissi tutte le cose e che mi piacesse stare fuori tutta la notte a divertirmi, perché in Italia si fa così. (...)Ho dovuto essere tollerante nella mia prima famiglia, ma poi anche i volontari mi hanno detto che era lei ad essere strana” (Q30)

“In generale un po’ tutti gli italiani in Austria sono vittime di pregiudizi, però alla fine i miei amici e la mia famiglia hanno cominciato a capire che è sbagliato far di tutta la pianta un fascio e quindi non hanno mai giudicato me” (Q31)

“Si sono stata vittima e poi ne sono uscita ma dopo molto tempo” (Q32)

“Non sono stata vittima di pregiudizi anche se durante la lezione di storia, nel momento in cui l’insegnante aveva fatto il nome di Berlusconi, tutti si erano messi a bisbigliare e a guardarmi di sottocchi, sperando non ne avessi colto il nome” (Q34)

“Sì, ma in modo molto scherzoso, secondo me (italiana mafiosa)” (Q35)

A fronte di ciò, la maggioranza degli studenti (21 su 34)⁵⁶ afferma che le persone del paese in cui sono stati ospiti hanno pregiudizi, forse in misura minore di quanti ne hanno gli italiani, ma li hanno. Una minoranza di studenti afferma che la gente del luogo che li ha ospitati non aveva pregiudizi, sebbene con qualche incertezza che si può desumere dalle risposte successive.⁵⁷

Solo tre studenti hanno criticato il concetto di tolleranza:

56 Q2, Q3, Q4, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22, Q23, Q26, Q29, Q30, Q31, Q32, Q34.

57 Q1, Q6, Q7, Q8, Q10, Q24, Q25, Q27, Q35, Q36. C’è chi risponde tra SÌ e NO : Q5, Q9, Q37.

“Essere tollerante è un’altra parola che non mi piace affatto. E’ una contraddizione linguistica assai arrogante” (Q2)

“Secondo la mia opinione (e anche quella di Bauman) la parola tollerante sottolinea la nostra superiorità, e indica la mancanza di volontà di scoprire e imparare a vivere apprezzando le differenze. Ho imparato piuttosto direi ad essere curiosa e a voler conoscere sempre di più riguardo alle culture dei miei compagni di scuola!” (Q5)

“Odio la parola tolleranza, essere tolleranti è stupido, implica il sentirsi migliori e accettare il fatto che una persona pur essendo inferiore e sbagliata possa comunque continuare ad esistere. Certo ho convissuto con persone e realtà che non dividevo, diverse dalle mie” (Q11)

Molti studenti riferiscono di **aver partecipato soprattutto a scuola ad insegnamenti che avevano come finalità l’educazione alla tolleranza**⁵⁸, e solo due studentesse dicono che la scuola non prevedeva tali insegnamenti ma forse – in quel caso - sarebbero stati proprio necessari⁵⁹.

La domanda posta era: *Nella scuola che hai frequentato, ci sono stati spazi o occasioni per l’educazione alla tolleranza?*

“Si ogni giornata multiculturale organizzata con l’aiuto di AFS CR”

“Sì, infatti la mia scuola ospita ogni anno 4-5 ragazzi che stanno facendo una esperienza interculturale” (Q3)

“Ognuno dei miei compagni aveva una storia diversa alle spalle, da chi era da sempre vissuto in Australia, alle mie amiche cilena, tedesca, etiope e indiana. La festa forse più bella che sia stata organizzata alla Yeronga State High, è stato il *multicultural day*. Tutti potevano indossare i loro costumi tipici, portare le più sva-

58 Rispondono semplicemente affermativamente: Q9, Q15, Q16, Q27, Q32, Q36,

59 No...è forse un po’ quello che manca all’ Austria (Q31), No, sembrava quasi non ce ne fosse bisogno (Q13)

riate pietanze e condividere la propria esperienza con gli altri. È stato a dir poco fantastico, era come vivere in un grande mondo, condensato tutto a Brisbane!” (Q5)

“Sì. Durante la classe di diritto americano” (Q10)

“Sì, l’ora di scienze sociali” (Q12)

“Sì, c’era l’international club e la festa multicultural” (Q14)

“Soprattutto per quanto concerne il dialogo” (Q19)

“Nell’ora di religione...” (Q21)

“La mia scuola, essendo cattolica,era fondata sulla tolleranza” (Q24)

“Si studia una materia chiamata “problematica socio-economica” (Q26)

“Sì! Le ore di “calidad de vida”.. è come se fosse etica..” (Q29)

“Se ci sono stati non seguivo la lezione o non capivo di cosa si stesse parlando....” (Q34)

“Si durante le lezioni di inglese abbiamo approfondito questo tema” (Q37)

“La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, (...)

Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici (...)

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. (...)

La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e

una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.”⁶⁰

Per verificare se gli studenti hanno acquisito aspetti della competenza civica abbiamo posto le seguenti domande:

1. *Ti sei interessato alle vicende politiche del paese dove sei stato?*
2. *Hai capito come funzionavano le istituzioni del paese in cui sei stato?*
3. *Secondo te erano giuste le istituzioni del paese in cui sei stato?*
4. *Ti è venuto in mente di paragonare tutto questo con ciò che sai dell'Italia?*
5. *Hai svolto attività di solidarietà?*
6. *Ti sei sensibilizzato di più ai problemi ambientali?*

Per quanto riguarda la conoscenza e l'interesse per le vicende politiche del paese ospitante dalle risposte emerge che la maggioranza si è mostrata interessata a questi aspetti. Molti studenti (22 in tutto⁶¹) hanno risposto affermativamente alla domanda: *Ti sei interessato alle vicende politiche del paese dove sei stato?* 7 studenti hanno detto che sono stati interessati un po',⁶² e 7 per niente.⁶³

Alcuni di coloro che hanno risposto affermativamente **menzionano anche alcuni eventi politici di particolare interesse** durante la loro permanenza: le elezioni politiche (Q1, Q12, Q19), i subbugli in Honduras (Q2), Hopenhagen durante il G8 a Copenhagen nel 2009 (Q3), la rivolta di Bangkok (Q23), il governo in Belgio (Q21), il caso Battisti in Brasile (Q36).

Risulta tuttavia difficile capire il funzionamento delle istituzioni:

60 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 30.12.2006, L. 394/10-18.

61 Q1, Q2, Q3, Q8, Q10, Q12, Q13, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19, Q21, Q23, Q25, Q26, Q27, Q31, Q32, Q34, Q35, Q36

62 Q6, Q7, Q11, Q15, Q29, Q30, Q37

63 Q4, Q5, Q9, Q22, Q24, Q25, Q28

18 studenti dicono di averlo capito⁶⁴, 14 non molto⁶⁵ e 4 per niente⁶⁶. Le risposte alla domanda: *Secondo te erano giuste le istituzioni del paese in cui sei stato?* si mostrano abbastanza articolate, indice a mio parere, di una sensibilità civica.

- 17 studenti rispondono che le istituzioni del paese in cui sono stati sono giuste, sebbene con qualche postilla (“Tranne la pena di morte, non sono più sbagliate di quelle italiane” Q7 – USA; “sicuramente più giuste ed efficienti di quelle italiane” Q8; “Sì, per quanto mancanti di un solido welfare disponibile a tutti” Q14 – USA; “Si soprattutto la scuola e le forze dell’ordine” Q24).
- Uno studente fa menzione della corruzione (“Abbastanza democratiche, direi di sì sebbene piuttosto corrotte. Attraverso la Costa Rica circolano tutti i traffici di droga diretti dalla Colombia agli Stati Uniti” Q2).
- 6 studenti non sanno dare un parere.⁶⁷
- In 4 giudicano le istituzioni del paese ospitante: “Beh, di nuovo, potremmo discutere tanto su esercito, lavaggio del cervello di massa e costi troppo alti per il college che praticamente ti impongono di arruolarti per poter ottenere qualche borsa di studio e beneficio economico... ma sarebbe nuovamente politica” Q9 - USA, “non molto. La donna ha bisogno di più diritti nonostante il presidente fosse una donna” Q22 – Argentina; “Ho chiesto ai filogovernativi cosa ne pensassero del fatto che in Argentina metà della popolazione vive al di sotto della soglia di povertà. Mi è stato risposto che sarà sempre così, inevitabilmente. Io penso invece che “volere è potere”Q26; “Era un paese molto più liberale dell’Italia” Q30- Finlandia)
- 2 studenti affermano che alcune istituzioni sono giuste e altre no

64 I questionari numero 1, 2, 7, 9, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 37.

65 I questionari numero 3, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 17, 21, 22, 24, 30, 35, 36.

66 I questionari numero 4, 11, 25, 28.

67 I questionari numero 4, 11, 21, 23, 25, 29.

(Q10, Q36)

- 2 studenti infine sostengono che non si può parlare di giustizia delle istituzioni (“Come possono delle istituzioni essere giuste o sbagliate?? Sicuramente funzionavano piuttosto bene” Q13; “giuste” è una parola che non riesco a capire. Di certo non erano corrotte e lavoravano abbastanza per il bene comune” (Q16)

Solo due studenti rispondono negativamente (Q15, Q23) alla domanda. *“Ti è venuto in mente di paragonare tutto questo con ciò che sai dell’Italia?”* quasi tutti gli altri, cioè **27 studenti rispondono che hanno sempre paragonato la situazione che vivevano con quella italiana**. Solo per 4 studenti (Q3, Q5, Q26, Q36) non è giusto paragonare due paesi che sono completamente diversi tra loro, è impossibile farlo. A mio parere **la capacità o la tendenza a fare un paragone tra l’Italia e il paese ospitante indica una certa conoscenza della situazione socio-politica italiana e quindi una certa competenza** o, in un caso, la consapevolezza di una competenza lacunosa (“ho capito che non sapevo molto dell’Italia” Q8). Uno sostiene che il nostro Paese non ha una buona immagine all’estero (“È d’obbligo dire che all’estero l’Italia è ridicolizzata” Q6) e più d’uno sostiene che dal paragone l’Italia esce perdente.

Per 19 studenti⁶⁸ l’esperienza all’estero ha favorito l’impegno in attività di solidarietà. Per i restanti 16⁶⁹ invece no.

Per quanto riguarda la sensibilità ai problemi ambientali è decisamente aumentata in 23 studenti⁷⁰, è aumentata poco in 3 studenti⁷¹, è rimasta invariata in 4 studenti⁷² e non è stata incrementata in 5⁷³. **L’esperienza di studio all’estero dunque in molti studenti (poco più della maggioranza) favorisce l’impegno solidale e nei due terzi favorisce ancor di più l’impegno ambientale.**

68 I questionari numero 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 26, 29, 32, 34, 35, 36.

69 I questionari numero 1, 5, 7, 8, 9,17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 37.

70 I questionari numero 2,3,5,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,21,22,23,25,26,29,30.

71 I questionari numero 7,11,24

72 I questionari numero 6, 19, 28, 31

73 I questionari numero 1, 4, 27, 34, 35

TERZA PARTE

CHIAVI DI LETTURA DELL'ESPERIENZA SOGGETTIVA DEI RETURNEES. PROCESSI ACCULTURATIVI, RAPPORTI CON I PARI E CON GLI INSEGNANTI

Anselmo R. Paolone

1. Dai questionari alla ricerca interpretativa

Nei questionari le competenze chiave europee sono state “sciolte” in una serie di domande per verificare se le acquisizioni dei *returnees* possano essere inquadrare nelle categorie previste dalla UE. I risultati sono stati elaborati da Carla Roverselli nelle pagine precedenti.

Ma le risposte ai questionari sono a volte schematiche, mancano di profondità e vanno “rilette” alla luce di quanto appurato attraverso una serie di interviste e osservazioni “sul campo” nelle scuole. Questa pratica, iniziata per approfondire con un’ulteriore raccolta di dati le indicazioni provenienti dai questionari, ha infine messo in luce una delle tematiche centrali della ricerca.

Le risposte ai questionari sono a volte “laconiche” anche per un motivo estremamente importante ai fini di questo studio: per i *returnees*, tendenzialmente il questionario era la prima occasione in cui si chiedeva loro di riflettere sul proprio soggiorno all’estero nei termini dell’acquisizione di competenze. Dalle interviste è emerso infatti che i ragazzi tendenzialmente consideravano il proprio vissuto nei termini generici di un’importante esperienza, ma spesso non avevano idea che questa esperienza potesse essere “inquadrata” grazie a delle categorie istituzionali del mondo dell’istruzione, quali appunto le competenze chiave.

Insomma, quando il *returnee* rientra, la sua consapevolezza, più che quella di possedere delle competenze, è quella di aver fatto un’esperienza, di essere cambiato dentro, e spesso, di avere difficoltà di vario tipo nel far riconoscere agli altri, a “quelli che sono rimasti”, il valore di questa sua esperienza. Se ci fosse un terreno comune (tra i *returnees* e i docenti della scuola italiana) ad esempio costituito dalla tematica delle competenze trasversali o meta-competenze, non solo i *returnees* acquisirebbero maggiore (e più “spendibile”) consapevolezza delle potenzialità che hanno acquisito, ma potrebbero dialogare su queste tematiche con i docenti italiani, nei termini di un “lessico condiviso”, capace di consentire ai secondi anche di valutare pun-

tualmente e valorizzare le acquisizioni dei primi, che ne guadagnerebbero anche in autostima e sicurezza di sé.

Le competenze sono “incorporate” nell’esperienza che i *returnees* sentono di aver fatto, e ne devono venir “distillate fuori”. Cioè, bisogna che il *returnee* abbia delle occasioni di poter riflettere fattivamente sull’esperienza e sviscerarne i vari aspetti, mettendoli a fuoco come competenze. Ma per fare questo occorre qualcuno che lo aiuti (non dimentichiamo che ha solo 17 anni) a elaborare e possibilmente sperimentare le sue nuove potenzialità. Solo attraverso questo tipo di intervento può emergere completamente nel *returnee* la consapevolezza di aver acquisito delle competenze.

Il concetto di competenza infatti, non è un dato naturale. E’ una categoria costruita dalla mente umana, in un dato contesto culturale. Come si può evincere dalla prima parte della presente ricerca, le competenze sono emerse in un preciso contesto delle politiche scolastiche. Sono una costruzione, un *discours*. Sono un modo, storicamente circoscritto e culturalmente determinato, di intendere le capacità e acquisizioni dei discenti.

Le esperienze all’estero del *returnee* invece sono un puntuale fatto biografico.

Si tratta allora di trovare un punto d’incontro tra il vissuto del *returnee* (la indeterminata “esperienza”) e la categoria frutto di una costruzione politico/scolastica (le competenze). Qualcuno deve aiutare il *returnee* a riconsiderare la propria esperienza in questa chiave, e a scorgere in essa, nelle numerose e “trasversali” capacità che attraverso di essa ha acquisito, figure di competenze. In questo senso, le competenze possono fare da “ponte” tra il *returnee* e la scuola italiana, nel senso che il *returnee* impara a vedere che la propria “crescita” ha comportato un aumento delle proprie capacità, e che queste capacità, in ambito scolastico, sono inquadrabili (e quindi valutabili e valorizzabili) come competenze. Anche se per ora le competenze (intese nel senso più ampio della UE) non sono state del tutto recepite in Italia, per il *returnee* è comunque importante poter “inquadrare”

in questi termini le sue nuove capacità acquisite durante l'esperienza all'estero, perché nei sistemi di istruzione superiore a livello internazionale e nel mondo del lavoro in generale, le competenze sono spendibili, hanno un valore, ed essere consapevoli di possederle costituisce un requisito importante, che favorisce l'inserimento, oltre che un aumento dell'autostima.

La ricerca sul campo nelle scuole ha mostrato ancora una volta una tendenza già messa in luce dallo studio svolto dalla SICESE nel 2009: nell'era dell'autonomia, i singoli istituti scolastici tendono a creare una propria "cultura d'istituto", cioè ad esempio a risolvere le questioni sulle quali ci sono lacune a livello legislativo nazionale, costituendo e mobilitando un "know-how" proprio, basato su esperienze e conoscenze locali o comunque provenienti da fonti che non sono necessariamente quelle istituzionali/ministeriali¹.

Anche nella presente ricerca è emerso che sul tema delle competenze ci sono situazioni molto diverse nei singoli istituti scolastici, che vanno da una sorta di "integralismo" disciplinarista degli insegnanti di certi licei classici, a una visione più articolata del concetto di competenze in altre scuole, visione che a volte va al di là della lettera della legge italiana sulle competenze.

Rimane comunque per ora, indipendentemente dal livello di comprensione e attuazione della teoria e pratica delle competenze presente in ogni singola scuola, il limite degli strumenti di valutazione. La valutazione delle competenze in Italia si effettua con voto numerico (il che limita in qualche modo la possibilità di valutarle in modo articolato) e inoltre le competenze trasversali, tra cui quelle che potrebbero essere utili per "integrare" nel sistema scolastico italiano le acquisizioni dei *returnees*, sembrano trovare a fatica un "domicilio" nelle discipline presenti nei curricula attuali, ovvero lo trovano ma come espressioni "secondarie" (es: l'educazione civica e le relative

1 Paolone, A. R., *I returnees di lungo corso. L'atteggiamento degli insegnanti*, in AA. VV., *Internazionalizzazione della scuola, e mobilità studentesca*, Colle Val d'Elsa, Fondazione AFS Intercultura, 2010

competenze, “accorpate” nel voto complessivo di storia, ecc.).

Nella consapevolezza di questa “varietà” (legata all’autonomia), del panorama scolastico italiano, la presente ricerca ha tentato di mettere in luce, prendendo spunto dalla realtà, alcuni ambiti specifici nei quali sia possibile operare interventi miranti a migliorare la valutazione e la valorizzazione delle competenze trasversali da parte degli insegnanti italiani (e quindi specialmente a favorire la presa di coscienza dei *returnees*).

Ma prima di introdurre tale discorso, occorre precisare che nella percezione che i docenti italiani hanno dei *returnees*, potremmo dire che le capacità/competenze in oggetto (che sono quelle più “meta”, più complesse) a volte si celano dietro altre apparenze, che non sempre vengono comprese adeguatamente dai docenti e dal sistema scolastico in generale. A volte alcune difficoltà di reinserimento nella scuola italiana, manifestate dai *returnees* (ma anche il semplice senso di spaesamento dovuto al rientro dopo un soggiorno all’estero) vengono sbrigativamente interpretate come “disagio”. Ciò non ha necessariamente a che fare con il grado di comprensione e accettazione della tematica delle competenze da parte dei docenti, ma potremmo dire che è legato soprattutto a un problema di capacità di immedesimazione, di “empatia” con l’esperienza “interculturale” vissuta dal *returnee* (e che nella ricerca è stata trattata nei termini di un doppio “shock acculturativo”). Il docente che non è in grado di comprendere le implicazioni per il *returnee* di questa esperienza capitale, potrebbe fraintendere o ignorare i contenuti potenzialmente positivi ma a volte abbastanza indeterminati (nei termini di una migliorabile autoconsapevolezza del *returnee* e di una “miopia” delle istituzioni scolastiche) che il *returnee* porta con sé al rientro da un soggiorno all’estero.

Tra le conseguenze più gravi vi è che in questo modo istituzioni e docenti non possono fare da “sponda” ai ragazzi per aiutarli a “riconoscere” e integrare queste acquisizioni come competenze comprese (e valutabili) dalla scuola e utili per la vita.

Perché, in questo senso, i ragazzi stessi molto spesso *non sanno di*

sapere, cioè non sono completamente consapevoli di avere acquisito delle competenze ben più complesse e potenzialmente utili di quel che a loro appare.

Come tutte le acquisizioni capaci di cambiare la vita di una soggetto in sviluppo, anche queste non sono “indolori” ma necessitano di una rielaborazione, sotto la guida di un educatore adulto.

Il problema è che a 17 anni i ragazzi in genere ancora non hanno maturato alcune capacità necessarie a prendere coscienza di questo tipo di acquisizioni, e in mancanza di una guida che li aiuti a comprenderle e integrarle consapevolmente nella propria vita, o di un ambiente che le valorizzi, tendono infine a sottovalutarle e a metterle da parte. In mancanza di schemi e modelli positivi di interpretazione e quindi comprensione della propria condizione, c’è una sorta di “analfabetismo di ritorno” su queste *metacompetenze*.

2. L’autoconsapevolezza dei *returnees*, lo scarso interesse della scuola nei loro confronti, le difficoltà di reinserimento

Nella prima parte della ricerca abbiamo visto come da un lato i ragazzi nella loro esperienza all’estero imparano molte cose, ma dall’altro la scuola sembra non valorizzare adeguatamente queste acquisizioni. In questa parte della ricerca cercheremo di capire più dettagliatamente in cosa realmente consistono queste acquisizioni, al di là delle etichette “ufficiali” nelle quali esse possono essere inquadrare (come ad esempio le competenze chiave europee).

Vedremo anche come i ragazzi in realtà nei questionari esplicitano solo una parte delle proprie acquisizioni, che emergono invece in modo più articolato e completo dalle interviste e dallo studio dell’interazione dei *returnees* con le scuole di origine in Italia. Questa parte delle acquisizioni, dai questionari tende a non emergere perché i ragazzi tendono a esserne poco consapevoli e vanno aiutati ad esplicitarla. Non solo, ma bisogna anche ricostruire queste acquisizioni, la

loro reale natura, osservando l'interazione del *returnee* con la scuola. Perché a volte le acquisizioni si manifestano in modo problematico proprio attraverso tale relazione. In sintesi, la scuola avverte dei cambiamenti nel *returnee*, ma non sempre sa leggerli come il segno di una crescita personale, e piuttosto tende a fraintenderli (e a volte anche i pari li fraintendono).

Un *returnee*: “Da quando sono tornato ci sono due o tre insegnanti, e a volte anche il preside, che mi dicono: tu devi mettere la testa a posto. Ma io non faccio niente di strano (...) è solo che a volte fatico a capire (...) la scuola italiana, non mi sembra più ovvia (...) ora devo trovare nuove motivazioni, quello che faccio deve nascere da dentro, da una mia esigenza.”

Una *returnee*: “Il primo periodo è stato difficile nel senso che appena torni ti rendi conto che per tanto tempo quando sei fuori desideri di ritornare a casa, poi torni e ti rendi conto che quella non è più casa tua, ma neppure quella che hai lasciato fuori è casa tua. Sei un po' con un piede in due scarpe, nel senso che sei sia da una parte che dall'altra, ti sentirai per sempre divisa. Nel momento in cui sono rientrata ho avuto dei problemi enormi a riapprocciarli con tutti, nel senso anche di dialogo, non riuscivo più a inserirmi nelle conversazioni. Mi sembrava che tutto quello che dicevano fosse futile, stupido, che non avesse nessun fine mentre invece all'estero ero diventata molto più riflessiva. Qualsiasi tipo di conversazione affrontavo aveva una certa sostanza, mentre invece sono tornata qui e le serate si passavano a passeggiare, andare da una parte e dall'altra, senza mai concludere niente. Questo problema comunque lo ritrovo anche adesso. Infatti alla fine, di tutti gli amici che avevo prima di partire, ne avrò due o tre adesso. Si diventa molto più selettivi, si fa molta più attenzione a tutto ciò che ci circonda.”

Un'insegnante:“(...) la ragazza pareva avere problemi anche con i compagni. Si era chiusa in sé stessa e questo è uno sbaglio per-

ché l'isolamento rende ancora più difficile il reinserimento scolastico”.

In questo senso, lo studente si trova a confronto con un duplice meccanismo: da un lato la richiesta, che la scuola gli fa di riadeguarsi velocemente al sistema italiano e alle sue esigenze disciplinari (in vista anche dell'Esame di Stato del quinto anno) al cospetto delle quali ogni altro aspetto, crescita personale compresa, sembra perdere importanza. Dall'altro, questa richiesta viene accompagnata da una serie di atteggiamenti da parte del corpo docente che possono andare non solo nella direzione di ignorare l'esperienza fatta dal *returnee* all'estero, ma addirittura di censurarla se non in alcuni casi di denigrarla. La censura di solito prende la forma, oltre che di atteggiamenti istituzionali piuttosto rigidi e intransigenti, anche di affermazioni tipo: ora sei tornato in Italia, devi “chiudere” la tua esperienza con l'estero e pensare a reinserirti nel tipo di studio che conta veramente qui.

Una *returnee*: “all'inizio dell'estate mi hanno detto di studiare tutto il programma del IV anno in tutte e 9 le materie, senza alcun tipo di sconto e di affrontare degli esami al rientro a settembre, subito prima dell'inizio della scuola. E io mi sono trovata da sola, senza nessun professore per orientarmi su cosa fare di più o cosa fare di meno, a studiare con manuali e argomenti che io non avevo mai visto prima. Poi ho fatto questi esami che sono anche andati male... me li hanno fatti passare ma me l'hanno anche fatto pesare. Sono rientrata a scuola e i professori mi hanno detto: guarda che tu non devi venire adesso perché tu non sai se sei ammessa l'anno dopo, il che non sta in piedi perché essere riammessi è un diritto riconosciuto dallo Stato, e mi hanno affibbiato tre crediti, nel momento in cui sono rientrata, il che non esiste, non si è mai sentito. Non mi hanno neanche valutato i voti che ho preso all'estero, che per legge andrebbero valutati. Per quanto si possa dire che la scuola americana sia facile, io ho dovuto affrontare la barriera della lingua e di un tipo di studio completamente diverso, al

quale mi sono dovuta conformare. Io per adeguarmi al loro metodo di studio ci ho messo almeno cinque mesi”.

Un insegnante: “Sarà stata un’esperienza importante per lei, come persona, ma con un anno fuori ovviamente era rimasta indietro su tutto il programma, il livello non era paragonabile a quello dei compagni”.

La denigrazione invece può avere varie sfumature. Le forme più “benevole” consistono in affermazioni tipo : “ti sei fatto un anno di vacanza”, “ti sei divertito, ora basta”.

Un’insegnante: “Anche perché, quando i ragazzi partono, che sia lo scambio annuale o di una settimana (noi facciamo lo stage della scuola, li portiamo a studiare una settimana all’estero) i colleghi lo vivono come: mo’ vi andate a fare una settimana di vacanza. E anche l’anno all’estero, spesso sono scettici”.

Qualora lo studente abbia invece difficoltà di reinserimento (con l’istituzione scolastica, il corpo docente o i pari) la denigrazione prende tendenzialmente la forma di una interpretazione incompleta o sbagliata del comportamento e dello stato d’animo del *returnee*, che vengono letti come “disagio” o “malessere”: “la ragazza non riesce a comunicare con i compagni”, “il ragazzo, qualsiasi cosa venga detta in classe la snobba perché pensa di essere superiore”, “la ragazza pensa: io ho visto il mondo e voi no”, “il ragazzo non crede più nell’utilità della scuola italiana”, ecc.

In questa parte della ricerca (specie attraverso le interviste ai docenti e l’osservazione delle scuole) tra l’altro ci si domanda anche perché la scuola italiana, come del resto emerge dai questionari studiati nella prima parte, è poco attenta a valorizzare quella parte delle acquisizioni del *returnee* che sono inquadrabili come “competenze trasversali”. I motivi sembrerebbero non essere solo quelli “istituzionali” (peraltro importantissimi) indicati nella prima parte della presente ricerca (legislazione sulla valutazione delle competenze inadeguata, ricezione incompleta delle normative europee, ecc.)

I motivi sarebbero legati anche alla tradizione della professione docente in Italia. Per una serie di motivi i docenti italiani tendono a non comprendere o a non volere vedere la tematica delle acquisizioni trasversali dei *returnees*. In parte perché la normativa italiana non offre loro gli strumenti pratici per farlo. In parte perché la loro mentalità è settata sulla scuola delle conoscenze, il che penalizza la valorizzazione delle competenze.

Un'insegnante: "Queste cose saranno pure importanti, ma qua da noi non c'è modo di valutarle, la legge non è chiara."

Un insegnante: "Alla fine per superare bene l'Esame di Stato devi sapere gli autori. Il resto non conta."

3. I consigli di classe: luogo di "mediazione" tra i *returnees*, il corpo docente e la scuola

Questo secondo punto si manifesta non solo a livello individuale, ma anche a livello di cultura (e conseguente funzionamento) di istituto. Il caso emblematico è quello dei consigli di classe. Di fatto, secondo i suggerimenti dei docenti più sensibili e positivi verso gli scambi con l'estero, è proprio nei consigli di classe che si potrebbe agire per migliorare la ricezione dei *returnees* e la valutazione e valorizzazione delle loro esperienze. Nei casi di scuole "favorevoli" ai *returnees*, abbiamo potuto constatare che sono i consigli di classe a fare la differenza. A livello di consiglio di classe infatti si esplica quel margine di "flessibilità" rispetto alla normativa scolastica nazionale per cui a dispetto della loro "non valutabilità" istituzionale, le acquisizioni trasversali dei *returnees* riescono comunque a incidere positivamente sulla loro valutazione globale, anche quando esse non sono valutabili in senso stretto attraverso alcuno degli strumenti istituzionali disponibili (voti, ecc.)

Facciamo qui riferimento a quell'atteggiamento benevolo per cui

anche se il *returnee* durante la sua “assenza” perde qualcosa in termini di conoscenze disciplinari nelle materie curriculari italiane, questo non gli viene fatto pesare troppo perché sul piatto della bilancia vengono considerate anche le acquisizioni trasversali fatte durante l’esperienza all’estero. Nelle scuole in cui è presente, questo atteggiamento viene presentato di volta in volta con diverse motivazioni. In alcune si dice: “se la nostra politica è quella di incoraggiare gli scambi, allora non bisogna penalizzare i *returnees*”. Altri dicono: “ci sono comunque dei grandi vantaggi di crescita personale”.

In ogni caso il luogo in cui questa valutazione favorevole avviene è il consiglio di classe. In genere questi atteggiamenti favorevoli partono da una *minorité agissante* (gli insegnanti responsabili degli scambi, i dirigenti, ecc.) e prendono la forma di un tentativo di sensibilizzazione dell’intera compagine (gli insegnanti o i dirigenti che promuovono questa sensibilizzazione parlano di “educare” i consigli di classe) la modalità ideale per affrontare gli scambi, affermano questi dirigenti e docenti favorevoli, è quella di trattare il caso dello studente in partenza come un “progetto”. Prima che lo studente parta, il consiglio di classe pianifica il periodo di soggiorno all’estero in ogni dettaglio. Analizza la situazione del discente, analizza ciò che si sa della scuola estera dove andrà, gli eventuali interventi di accompagnamento e di formazione a distanza, e i modi e i termini della valutazione al rientro. *Questa è di fatto già di per sé una importante forma di valorizzazione.*

Un’insegnante: “Il tema della valutazione al rientro è legato al fatto che il consiglio di classe dovrebbe fare un progetto per seguire l’alunno. Se il consiglio di classe lo seguisse, la valutazione sarebbe semplice. Perché già capirebbero tante cose in più. Quando invece non lo seguono e quello torna, vivono come un problema il dover stilare un programma per fargli recuperare quello che “ha perso” durante la sua assenza. Se ci fosse un progetto, coinvolgendo lo studente dall’altra parte, oggi con internet è tutto facile. Se si andasse in laboratorio (informatico) non dico tanto, ma

ogni quindici giorni, e ci si collegasse (noi abbiamo un buon laboratorio informatico, possiamo fare videoconferenze) Con la Francia l'ho fatto e ho coinvolto la classe ed il preside. Con gli USA e la Cina non ci riesco per il fuso orario.”

Un'insegnante: “Il reinserimento di questi ragazzi dovrebbe essere aiutato. Mi sembra ci sia un po' un cozzare della normativa. O la normativa dice: benissimo, lo stimoliamo, lo aiutiamo, ma lui deve sapere che l'anno lo ripete. E così il ragazzo che decide sa che è come prendere un anno sabbatico. Ma se il ragazzo parte e sa che ha una tutela dal punto di vista normativo (...) a quel punto la scuola si deve attrezzare. Cioè deve fare in modo di accompagnarlo in uscita, seguirlo quando è fuori, (non ci mancano i mezzi informatici per seguire i nostri ragazzi ovunque nel mondo), e accoglierlo adeguatamente al ritorno. Modulando delle forme di programmazione minima, di obiettivi minimi, educando i consigli di classe”.

Un'insegnante: “Il sistema scolastico italiano non offre alcuno strumento ufficiale per effettuare questa valutazione e valorizzazione... Purtroppo qua ancora una volta ci si rimette alla buona volontà dei singoli docenti. Come lei avrà modo di capire dalle interviste con i nostri ragazzi, e in particolare con la ragazza che è stata un anno negli USA e che diciamo, è stata cacciata da un'altra scuola, e quindi poi è arrivata qui... E' molto complicata la questione. Io sono la referente per gli scambi internazionali qui, insieme a una collega che si occupa dei ragazzi che vengono dall'estero.

Questa scuola è una scuola nella quale il dirigente sponsorizza, è d'accordo, ecc. e lascia abbastanza carta bianca, nel senso che mi ha delegato completamente un compito, chiaramente c'è identità di vedute. Quindi nella nostra scuola che possiamo definire molto aperta alla mobilità internazionale (...) purtroppo, i consigli di classe, un pochino sono stati educati, ma non mi sembra che ci stiano lavorando così tanto. Per apprezzare le acquisizioni fatte

dai ragazzi all'estero, manca una cultura a livello di consigli di classe e dei docenti. In molti casi io le posso fare una storia diversa. Per esempio con riferimento a questa ragazza che è stata negli USA e che, le ripeto, non apparteneva a questa scuola e che è arrivata rocambolescamente, all'inizio dell'anno a fare il suo ultimo anno di classico qui...”

Ricercatore.: “perché aveva fatto la prova di livello, nell'altra scuola, e non l'ha superata?”

Insegnante: “No, no, l'ha superata! Se lei glielo chiede le racconterà anche come. L'ha superata anche perché la legge non permette di bocciarli questi ragazzi. Qui di solito noi non li esaminiamo neanche i ragazzi. Stabiliamo con loro dei requisiti minimi disciplinari e poi a settembre facciamo qualche colloquio, a ottobre qualcun altro, nel senso che lo studente rientra per default. Lo studente deve rientrare. E' uno studente come tutti gli altri. In Italiano per esempio gli chiediamo: preparati Foscolo e Alfieri perché ti servono per l'anno prossimo. Cerchiamo di dare questo tipo di indicazione agli studenti, e cerchiamo di valorizzare. Questo ripeto, lo seguo io. Come lo studente venga ri accolto in generale e come le sue competenze vengano riutilizzate, non glielo so dire. Forse glielo possono dire i ragazzi.”

Nell'opinione degli insegnanti più favorevoli ai soggiorni all'estero, sensibilizzare i colleghi non è sempre facile.

Un'insegnante: “Noi siamo riusciti a cambiare la mentalità delle famiglie della zona. Perché quando dieci anni fa abbiamo proposto per la prima volta di andare a fare una settimana all'estero, noi per racimolare venti alunni è stata una fatica immane. (...) Pian piano metodicamente abbiamo creato una mentalità completamente diversa. Siamo riusciti con i genitori. Quest'anno solo per lo *stage* breve sono partiti 75 alunni. Abbiamo qualche alunno che passa un anno all'estero. Dieci anni fa in questa scuola sarebbe stato impensabile. (...) La mentalità delle famiglie è cambiata. Invece la mentalità dei docenti è molto più difficile da cambiare.

Perché dopo 10 anni ancora dicono: si vabbé ma a che gli serve? E troviamo ostruzionismo da tutte le parti: quelli perdono (...) scuola.”

Un'insegnante: “Cambiare la mentalità degli altri docenti è più difficile perché a volte sono supponenti. Se il ragazzo non sa seno, coseno e tangente, non va bene. Ma sa fare tanto altro... ha imparato a risolvere i problemi da solo, ha imparato a muoversi nel mondo... ha imparato a relazionarsi agli altri... noi questo lo mettiamo tra i nostri obiettivi del primo anno... sta nelle indicazioni nazionali... ha imparato a relazionarsi con persone che parlano un'altra lingua, con mondi diversi...però poi paradossalmente sembra che non conti più, perché non ha le conoscenze disciplinari”.

Ricercatore: “Secondo lei, sviluppando e costruendo integralmente questa cultura delle competenze si potrebbe fare qualcosa di buono in questo senso?”

Un'insegnante: “Ma si deve fare certamente! Sennò restiamo legati a cose che oggi non hanno più senso. Non ha più senso considerare le singole discipline separate. Ma c'è da lavorare tanto in équipe e non è semplice. Per esempio nell'esame di fine corso di recupero ora valutiamo per competenze, perché chiaramente sospendere il giudizio vuol dire che tu il programma di un anno lo dovrai studiare in 20 giorni. Noi faremo l'esame a luglio perché la legge lo vuole entro il 31 agosto. Questa è la normativa nazionale per chi ha insufficienza. Laddove c'è un certo numero di insufficienze si sospende il giudizio e si scruta successivamente. Noi generalmente aggregiamo quelli che sono stati fuori a quelli che hanno avuto insufficienze. Fanno un esame con i docenti della loro classe. Però anche per quelli che hanno la sospensione del giudizio, andranno valutati per competenze, perché è impensabile che io possa chieder loro in un sol colpo quello che ho chiesto agli altri in un anno. Questo è stato ribadito.

Ma non abbiamo ancora qualche modello in cui andare a pescare

per sviluppare la valutazione per competenze. E' una cosa su cui lavoreremo in dipartimento.

Vi è poi però il problema che alla fine io devo dare un voto per ciascuna materia. Le competenze trasversali all'interno di quale voto le valuto?

Questo viene un po' fuori agli esami di Stato, dove siamo costretti a valutare tutti quanti insieme. Allora lì la valutazione diventa un po' più generale, tenendo conto di come si è esposto, di come si è relazionato, anche se per un tempo brevissimo”.

Ricercatore: “Voi programmate dalle ultime indicazioni nazionali, che in questo senso è molto utile perché sono piuttosto flessibili in direzione del discorso delle competenze.”

Insegnante: “Noi abbiamo anche i nostri obiettivi del dipartimento. Sulla carta c'è. Però applicato completamente, no. Nel POF ci sono gli obiettivi della scuola, programmati mettendo in relazione le abilità con le competenze.”

4. L'emersione a “lungo termine” delle competenze trasversali

Probabilmente la mancanza di attenzione e/o sensibilità da parte dei docenti verso le acquisizioni positive fatte dai *returnees* all'estero, è anche dovuta al fatto che per certi aspetti esse tendono a manifestarsi piuttosto sulla lunga durata (quindi anche dopo il completamento degli studi), non immediatamente al rientro (ad esempio nelle scelte di vita autonoma dell'adulto, e in situazioni esistenziali che il ragazzo ancora non ha incontrato). Cosa che è ancora più vera con riferimento a questi ragazzi così giovani, per cui un anno all'estero costituisce 1/17 delle loro vite: un periodo molto esteso. Il complesso delle esperienze maturate precedentemente non è sufficiente a dare termini di paragone per “incasellare” e “integrare” nella propria esperienza e personalità quanto è successo all'estero. Non solo, ma la maturazio-

ne complessiva della persona è ancora in corso, e soprattutto (specie in una società come quella italiana, dove gli spazi di reale autonomia e vita indipendente per i giovani sono sempre più ristretti) prima che i *returnees* trovino nella vita le circostanze per “attuare” praticamente e quindi valorizzare concretamente le acquisizioni e la crescita legata al soggiorno all'estero, passa ancora del tempo. Perché il ragazzo in Italia (emerge chiaramente dalla percezione che i *returnees* manifestano nelle interviste) è tenuto tendenzialmente in una situazione di passività: non gli si dà molto spazio nel mondo del lavoro, si tende a non dargli responsabilità decisionali.

In questo senso, sulla valutazione delle competenze al rientro, sarebbe interessante intervistare gente che è rientrata da tempo, da qualche anno, in modo da poter chiedere loro “a mente fredda” che valutazione danno di tale questione. Solo dopo qualche anno, essendosi messi alla prova nella vita “fuori della scuola”, i *returnees* possono capire la vera portata delle loro acquisizioni e ragionare se siano state comprese e valorizzate (da chi, come e dove)².

5. Spunti sulla sensibilizzazione dei docenti.

Per tutte le ragioni sin qui indicate, la sensibilizzazione dei docenti costituisce un punto chiave per favorire la valorizzazione delle acquisizioni fatte dai *returnees* all'estero. Questa sensibilizzazione può attuarsi in vari modi, e *in primis* mandando anche loro a fare esperienza di insegnamento all'estero.

Un'insegnante: “Grazie a questo programma sono andata negli USA (...) la mia visione dell'insegnamento della matematica è

2 S. Justo, S., & Di Biasio, D., *Experiential learning environments: Do they prepare our students to be self-directed, life-long learners?*. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 2006, 195-204.

cambiata completamente (...) ora sono in grado di capire i nostri studenti quando tornano da un anno negli USA.”

In secondo luogo gli insegnanti possono essere sensibilizzati usando le visite degli studenti stranieri in Italia. Il problema della valorizzazione da parte delle scuole italiane delle competenze trasversali fatte dagli studenti italiani all'estero, è legato al problema dell'accoglienza degli studenti esteri che vengono in Italia. Tanto meno il corpo docente della scuola italiana è sensibile e accogliente verso gli stranieri, tanto meno sarà disposto a riconoscere in qualsiasi forma il valore delle acquisizioni fatte dai *returnees* italiani. Sensibilizzare i docenti italiani ad accogliere gli stranieri e a usarli come risorse per la propria attività di docenza, facilitare la comunicazione tra i docenti italiani e gli ospiti stranieri, porta i docenti stessi a imparare a apprezzare il tipo di contributo che questi stranieri (e come essi anche i *returnees*) possono portare alla scuola italiana che li ospita ³. Far viaggiare i docenti e/o metterli a confronto con gli studenti stranieri in Italia è una forma più incisiva di intervento perché li mette direttamente in relazione con aspetti della realtà. Invece i corsi on-line e le altre risorse del genere di solito raggiungono i docenti che sono già consapevoli di queste problematiche e motivati ad approfondirle. Alcuni di costoro utilizzano tali risorse per svolgere azione di sensibilizzazione verso i colleghi e la propria scuola di appartenenza.

Un'insegnante: “La mia conclusione è questa: dobbiamo lavorare meglio per reinserirli, però anche sensibilizzare i colleghi è fondamentale. Adesso questa ragazza rientra, io stamperò la normativa perché i colleghi devono capire che loro debbono curare il reinserimento. Poi ho seguito questa conferenza su internet che è stata molto interessante, è stata la settimana scorsa. Parlava proprio di questo, della valutazione di questi alunni. E userò tutte le diapositive che ho visto al convegno, che parlava della valutazione per competenze ecc. ecc. Cercherò di mediare la cosa con i colleghi perché ripeto: quello è un grosso ostacolo.”

3 Paolone, A.R., *I returnees di lungo corso*, op.cit.

6. Quali sono le tematiche a cui “sensibilizzare” i docenti

Quel che segue si ricollega a quanto appena detto a proposito della percezione che alcuni docenti hanno dei *returnees*: anziché vedervi le competenze e la crescita personale vi vedono la difficoltà di reinserimento, il disagio. Si è detto che i consigli di classe vanno “educati” e i docenti vanno sensibilizzati. Si possono sensibilizzare, tra l’altro, facendoli insegnare all’estero o stimolandoli a interagire positivamente con gli studenti stranieri che vengono in Italia.

Ma c’è un problema di fondo. Bisogna capire in cosa consiste questa educazione: a riconoscere, nei cambiamenti e atteggiamenti dei *returnees*, le importanti acquisizioni fatte all’estero, le competenze trasversali. Il fatto è che i *returnees* stessi faticano a riconoscerle, vuoi perché sono giovani e inesperti e non hanno i termini di paragone per capire tutto (e perché gli effetti di queste acquisizioni di solito vengono elaborati a lungo termine), vuoi perché la scuola spinge subito per “ripiomarli” nella logica disciplinarista, in vista degli esami di Stato.

Ma allora i “contenuti” di queste competenze vanno esplicitati e chiariti, non solo al fine di farli capire ai docenti, ma anche al fine di rinforzarli nei discenti, che devono prenderne meglio consapevolezza.

7. Cenni sulle interviste

Le interviste con i *returnees*, i cui dati sono stati elaborati, sono quelle che maggiormente mostrano gli effetti dello shock acculturativo. Sono le interviste nelle quali si è parlato di crescita personale nata dall’esperienza dell’adattamento a un’altra cultura. Sono quelle nelle quali questa crescita personale si è manifestata, al ritorno in patria, nella sua forma tipica e cioè in un nuovo punto di vista del *returnee* sulla sua cultura di origine, nuovo punto di vista che non necessariamente viene accolto dall’istituzione scolastica (la quale, anzi, tende

in generale a ignorare o interpretare in modo non del tutto congruo i cambiamenti intervenuti nel *returnee* e, in alcuni casi, a incoraggiare un reinserimento “indolore” nel sistema in vista degli esami di Stato, al punto da suggerire al *returnee* una sorta di volontaria “amnesia” di ogni fattore che possa distrarlo dall’obiettivo di prepararsi per gli esami stessi.)

Nelle interviste in generale si nota una certa distanza tra due ordini di risposte. Quelle relative alle domande su cosa i ragazzi abbiano fatto all’estero (alle quali rispondono con vari aneddoti a volte ricchi di dettagli) e quelle relative alle domande su cosa i ragazzi credono di aver imparato e come rapportano questi apprendimenti con il reinserimento nella scuola (alle quali rispondono in modo più schematico). Quando si chiede loro di parlare della loro esperienza gli aneddoti abbondano. Invece quando si chiede loro di riportare il tutto al rientro in Italia, e alla loro vita in generale, le risposte sembrano meno articolate, più sintetiche. Tra l’altro, a volte è come se i *returnees* non riuscissero a collegare completamente (a volte complice l’indifferenza della scuola verso questo loro “nuovo” modo di essere) le esperienze fatte all’estero e il fatto che esse abbiano comportato una crescita spendibile anche in Italia, e quindi nella scuola.

Insomma, per certi aspetti è come se a volte l’esperienza rimanesse “ghettizzata” nelle coordinate “storico-geografiche” del soggiorno di studio all’estero, e i ragazzi faticassero a generalizzarne le acquisizioni e conclusioni al resto della loro vita. Il perché è spiegabile anche in questi termini: i *returnees* sono adolescenti di 17 anni, il loro orizzonte esistenziale deve ancora ampliarsi: non hanno ancora acquisito dalla loro esperienza generale di vita sufficienti elementi per rielaborare e valutare appieno quello che gli è accaduto nell’anno trascorso all’estero. Per contro un’esperienza all’estero necessita di molto tempo per essere metabolizzata e capita. Inoltre le esigenze del reinserimento nella scuola disciplinare, in vista dell’esame di Stato, assorbono le energie dei ragazzi e catalizzano la loro concentrazione: non resta molto tempo per riflettere sul significato dell’esperien-

za fatta e poi la scuola italiana a volte sembra piuttosto chiedere ai *returnees* di dimenticare tutto e fare come se non si fossero mai allontanati dall'Italia.

8. Che tipo di acquisizioni stiamo cercando?

Come si è già visto, nella presente ricerca si è tentato di comprendere se le categorie contemplate dalle competenze chiave europee potessero in qualche modo fungere da “ponte” tra il mondo istituzionale della scuola italiana (nel caso, ovviamente di una loro più incisiva implementazione nel nostro sistema scolastico) e le acquisizioni fatte dai *returnees* all'estero. In particolare, parliamo qui delle acquisizioni che, come risulta da precedenti ricerche, sembrano essere piuttosto lontane dall'impostazione disciplinarista della scuola italiana e quindi anche dall'attenzione e dall'apprezzamento della media dei docenti.

Si tratta di quelle acquisizioni che sono ben note agli operatori del settore della mobilità studentesca, e che concernono una crescita complessiva della personalità dello studente e una sua maturazione.

Nelle pagine che seguono, cercheremo di sviscerare meglio queste acquisizioni analizzando il materiale delle interviste anche alla luce della letteratura rilevante, per cercare di formulare euristicamente una sorta di tassonomia, utile per approfondire il discorso sui fondamenti delle competenze europee e sul loro possibile utilizzo per la valutazione e valorizzazione delle acquisizioni dei *returnees*.

9. Spunti di ricerca-azione

Alla fine del nostro percorso di ricerca, abbiamo constatato che questa operazione di chiarificazione e sistematizzazione (ove ciò sia pos-

sibile) di tali acquisizioni, potrebbe costituire non solo un avanzamento nella comprensione generale della tematica studiata, ma anche un punto di riferimento per quegli insegnanti che volessero aiutare i *returnees* a prendere più chiaramente coscienza di quello che hanno imparato all'estero, al di là delle descrizioni più semplici che essi tendono a darne per la loro giovane età e mancanza di esperienza e soprattutto per la mancanza di un vocabolario concettuale che gli consenta di articolare il pensiero e la conoscenza su questi contenuti. Educare qui significa aiutare maieuticamente il discente a prendere coscienza di aspetti della realtà per lui nuovi, fornendogli un vocabolario e una sintassi per dare a tali aspetti un nome e una collocazione strutturata nella propria mente e collocarli proficuamente nel complesso della propria esperienza esistenziale. Gli insegnanti "sensibilizzati" a queste tematiche, potrebbero aiutare i *returnees* operando in questo senso una valorizzazione che è anche azione educativa, coronamento e completamento dell'esperienza fatta all'estero dal *returnee*. In tal modo l'esperienza del *returnee* non sarebbe più limitata alla sfera dell'educazione informale, del *Lifelong Learning* (procedendo su un piano più o meno "parallelo" all'istruzione scolastica) ma verrebbe integrata dall'intenzionalità educativa dei docenti, nel sistema scolastico.

Questi approfondimenti partono in primo luogo dallo studio del contesto in cui il *returnee* fa le sue acquisizioni. Si tratta di un contesto complesso poiché le ricerche esistenti (e che trovano riscontro nelle nostre interviste) relative non solo agli studenti internazionali, ma anche ad altre categorie che sperimentano situazioni di acculturazione (o inculturazione "secondaria") mostrano che esso si compone di ben tre plessi concatenati tra loro e degli eventi a essi legati: A) la cultura e il contesto di origine dello studente; B) la cultura e il contesto nel quale lo studente compie il suo periodo di studi all'estero e C) la cultura e il contesto di origine dello studente percepiti dallo stesso in una luce nuova e diversa al momento del rientro in patria. Gli eventi che si situano in corrispondenza di questi scenari, e

che incidono educativamente (nel senso più alto) sullo studente, sono concettualmente ben noti alle scienze umane, poiché sono stati ampiamente e variamente analizzati in ambito socio-antropologico, ma non solo. Si tratta degli studi sul cosiddetto shock acculturativo, cioè su quel salto di qualità nel livello e nella capacità di percezione e comprensione della realtà culturale, ma anche nella percezione e comprensione di sé, che avviene quando un essere umano si allontana dalla propria cultura di origine, nella quale ha subito l'originaria inculturazione (cioè l'educazione e la socializzazione secondo i termini di quel sistema di valori, credenze, conoscenze, norme, pratiche, ecc. che viene solitamente definito come "cultura" in senso antropologico) e per un periodo significativo di tempo, si immerge in una cultura diversa. La necessità di adattarsi al nuovo ambito, mobilita le migliori energie del soggetto che cerca di comprendere il nuovo sistema per orientarsi e cercare di integrarsi, rimettendo in gioco le sue precedenti esperienze, conoscenze, credenze, capacità, norme e valori.⁴

Ne risulta un processo di acculturazione, cioè di inculturazione "secondaria" nella nuova realtà, che come vedremo in queste pagine comporta importanti cambiamenti nella persona.

In sintesi, i vari passaggi attraverso cui esporremo la materia di cui sopra, sono i seguenti:

- 1) Mostrare le dinamiche dello shock acculturativo e contestualizzare alcune di queste nozioni con riferimento al tema della mobilità studentesca.
- 2) Scendendo più nel dettaglio, mostrare quali siano alcuni importanti risvolti dello shock acculturativo sugli studenti in termini di acquisizioni. Tra queste spiccano (come emerge dalle interviste) una maggior forza di carattere e una maggior fiducia in sé, che potrebbe-

4 Myers, D. N., Hill, M., Harwood, S. A., *Cross-cultural learning and study abroad: Transforming pedagogical outcomes*, in "Landscape Journal", 24(2)(5), 2005, 172-184; Brubaker, C. J., *Student perceptions of self-identified cultural encounters during a short-term study abroad programs*, Doctoral Dissertation, Michigan State University, 2006.

ro essere spiegati nei termini di un aumento dell'autostima riconducibile a un aumento di consapevolezza⁵. L'autostima infatti aumenta quando la persona si mette alla prova agendo per superare difficoltà e ne acquisisce una aumentata consapevolezza. Nel concetto di azione si include anche il background mentale che la rende possibile, la dirige e infine la valuta, traendone insegnamento (secondo uno schema per certi aspetti affine a quello dell'educazione esperienziale di Dewey).

10. Le fasi del processo acculturativo⁶

Nelle interviste, si nota una differenza tra gli studenti che hanno fatto soggiorni annuali e quelli che hanno fatto soggiorni più brevi⁷. Questi ultimi sembrano, nel racconto delle proprie vicende, meno coinvolti con quanto gli è avvenuto durante il soggiorno, e nel caso dei loro resoconti più positivi, l'atteggiamento predominante è: *vorrei tornare là per completare la mia esperienza, che è stata troppo breve, è stata un "assaggio"*.

5 Dwyer, M. M., Peters, C. K., *The benefits of study abroad*, Chicago, IES Abroad, 2004
Milstein, T., *Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy*, in "International Journal of Intercultural Relations", 29(2), 2005, 217-238.

6 Savicki, V., Adams, I., Wilde, A., Binder, F., *Sequences of socio-cultural adjustment*. Portland, Oregon: AHA International, 2006.

Savicki, V., Heller, L., Binder, F., Suntinger, W., *Contrasts, and changes in potential and actual psychological intercultural adjustment*, in Savicki, V. (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 111-127).

7 Zielinski, B. Z., *Study abroad length of program influence on cross-cultural adaptability*, Master Thesis, Virginia Polytechnic University, 2007.

Neppel, J. M., *Study abroad as a passport to student learning: Does the duration of the study abroad program matter?*, Master Thesis, University of Maryland, 2005.

I racconti dei *returnees* da soggiorni annuali invece contengono l'evidenza di cambiamenti più importanti avvenuti nella persona, che si è coinvolta più a fondo con l'ambiente di destinazione, non solo per il maggior tempo trascorsovi, ma anche per un atteggiamento di maggior impegno, del tipo: *visto che rimarrò qui un anno, prendo i rapporti con i "locali" più seriamente* (sia in caso di rapporti positivi, sia in caso di rapporti conflittuali ad es. con la famiglia, dove nel caso di soggiorno annuale si impone di cambiare perché è impensabile "sopportare" il rapporto difficile per così tanto tempo).

Il fatto che chi ha avuto rapporti annuali è "cresciuto" di più, è tangibile dalle interviste. Tra i *returnees* "annuali" intervistati vi sono esempi di persone che si sono impegnate a fondo in aspetti molto coinvolgenti della società ospite. Una ragazza durante il soggiorno negli USA è diventata attivista di una Chiesa Battista e da agnostica è diventata credente (ha ricevuto il battesimo per immersione in un fiume). Ha svolto intensa attività di assistenza sociale nell'area della sua parrocchia e al rientro in Italia si è scontrata con l'incomprensione della sua famiglia cattolica (e del parroco). Un'altra ragazza che ha soggiornato in una scuola dell'America profonda è entrata nel gruppo delle *cheerleaders* e ha svolto un'intensa attività di supporto delle squadre sportive locali. Ospitata da una famiglia con problemi economici e relazionali, ha aiutato le sue "sorelle" a superare una serie di problemi e ne ha avviata una alla pratica sportiva. Esperienze di questa portata sono impensabili nei soggiorni trimestrali, rare in quelli semestrali.

La maggiore durata del soggiorno oltre a essere di solito legata a una prospettiva mentale di maggior coinvolgimento nell'esperienza all'estero da parte dello studente, come vedremo nelle pagine seguenti, fornisce un periodo più lungo affinché il "decantamento" necessario alla deculturazione e successiva acculturazione abbia luogo. Comunque, non c'è solo la questione della maggior consuetudine con la cultura "altra" in cui lo studente va a vivere. Un altro aspetto è che nel soggiorno breve il peso dell'esperienza scolastica appa-

re maggiore. Lo studente non fa in tempo a integrarsi in altre realtà, e invece a scuola bene o male frequenta quotidianamente, ed è più o meno l'ambiente principale di riferimento. La famiglia ha un peso pari o superiore a quello della scuola solo se si verificano fortunate condizioni di affinità e buona convivenza.

Invece nel soggiorno annuale lo studente alla fine è costretto a integrarsi in qualche modo nella società anche al di fuori della scuola. O attraverso il gruppo dei pari o attraverso la famiglia entra in contatto con altre persone, altre realtà. Il peso della scuola allora nell'economia generale dell'esperienza fatta all'estero, diventa meno preponderante. Questo fa sì che l'esperienza generale del *returnee* abbia una connotazione meno riconducibile alla scuola, ai saperi, ecc. e maggiormente ad aspetti di vita vissuta. Di conseguenza, l'impatto generale dell'esperienza è più completo e articolato, e più difficilmente valutabile attraverso la ristretta ottica della valutazione scolastica.

La riflessione metodologica in antropologia, sociologia (ma anche in altre scienze umane e sociali) ha analizzato il problema dello shock acculturativo basandosi originariamente sull'esperienza dell'etnografo sul campo e poi estendendo le dinamiche individuate ad altre figure soggette a significativi processi di acculturazione (o inculturazione "secondaria") tra cui gli studenti internazionali.

La persona soggetta a shock acculturativo, partecipa ad almeno due distinti universi di significati, due codici culturali di fronte ai quali deve porsi e "ricostruirsi": quello della socio-cultura di origine e quello della socio-cultura "di destinazione". Facendo l'esempio dell'etnografo (emblematico perché egli fa dello shock acculturativo il suo principale strumento di ricerca e dunque deve cercare di mantenere una consapevolezza delle varie fasi mentali che attraversa) egli quando si trova "sul campo" deve appropriarsi del secondo codice, cioè di un nuovo universo di significati, il che necessita di uno "spostamento" del soggetto da un codice culturale all'altro; il soggetto dovrà "funzionare" sia con un codice culturale, sia con l'altro. Questa duplice conoscenza e spostamenti, condurranno infine il sog-

getto a situarsi in rapporto a ciascuno dei sistemi e a ristrutturarsi in rapporto a essi. Inoltre queste dinamiche condurranno il soggetto a scoprirsi o a riscoprirsi nelle sue componenti psicologiche e relazionali che, in questo *rimettere in questione* i rapporti con i codici, possono toccare dimensioni fondamentali della persona.

Quando studia una cultura “altra” sul campo, l’etnografo si confronta con una classica situazione interculturale (poiché mette in relazioni più codici culturali) ⁸ sfociante in una trasformazione del soggetto durante un lungo percorso, che possiamo assimilare a un “percorso iniziatico”. Qualcosa come una formazione a “grandezza naturale”, una formazione, appunto, “sul campo”.

Inizialmente una barriera di incomprendimento e di incomunicabilità si instaura tra i poli (etnografo ed etnografati) della nuova relazione, ciascuno con la propria immagine del mondo e non in grado di accedere al codice culturale dell’altro. Dapprima l’etnografo è disorientato. Solo in un secondo momento egli comincia ad avere degli *insights*. Le intuizioni degli *insights* vengono approfondite e messe al vaglio mediante l’osservazione partecipante.

Occupando varie posizioni nella cultura “ospitante”, l’etnografo è profondamente coinvolto, “preso” nelle reti simboliche e negli *status* della cultura “altra” in cui si trova a vivere. Il coinvolgimento dell’etnografo non è né ludico né fittizio. Comporta la rimessa in questione e la ristrutturazione di aspetti fondamentali della persona, anche affettivi.

Ma un coinvolgimento troppo forte nelle reti e nei discorsi della cultura studiata può essere incompatibile con tentativi di comprendere razionalmente ciò che si sta vivendo. E di fatto, per un certo periodo, il coinvolgimento nella cultura “altra” in cui l’etnografo si è immerso, tende a bloccare, a escludere, non soltanto la spiegazione scientifica, ma anche la semplice “presa di distanza” (quest’ultima non riguarda solo l’etnografo, ma qualunque persona stia vivendo uno

8 Paolone, A.R., *L’educazione interculturale, dimensioni storiche e problematiche attuali*, Genova, De Ferrari, 1996, cap.III

shock acculturativo e stia tentando di razionalizzare e comprendere quanto gli accade). Superate queste crisi, l'etnografo (ma per altri versi, chiunque superi con successo lo shock acculturativo) sembra infine in grado di situarsi alternativamente in due codici culturali: da una parte il suo codice di provenienza (nel caso dello studioso, il codice culturale scientifico, che si tradurrà nella redazione di monografie e articoli che renderanno conto, secondo le norme delle istituzioni di ricerca, di interpretazioni della cultura "altra"). Dall'altra parte, i codici culturali delle varie articolazioni della realtà studiata, che permetteranno all'etnografo di continuare a vivere certe esperienze al fine di compiere le sue osservazioni.⁹

Nel caso in cui il soggetto che vive il processo acculturativo non sia uno studioso, al primo gruppo di codici summenzionati se ne può sostituire un altro: quello della personale narrazione (e poi rielaborazione) autobiografica. Questo ulteriore codice parrebbe legato a una sorta di "spazio privato", quasi un *backstage* nel senso goffmaniano del termine, dal quale il soggetto ha un tempo gestito i due *fronts*¹⁰ relativi alla propria cultura e alla cultura "altra".

Questa "parola del soggetto" (il rendiconto autobiografico) può apparire come uno spazio di mediazione tra due sistemi culturali:

-In quanto narrazione, cosa *messa in forma* secondo certi criteri, il racconto si apparenta al codice culturale iniziale, quello di origine del soggetto (le "regole di redazione" non solo grammaticali e sintattiche ma anche narratologiche e dunque per certi aspetti, valoriali,

9 Il caso emblematico che ha ispirato questa riflessione è quello dell'antropologa francese Jeanne Favret-Saada, nella cui opera questa duplicità è evidenziata dalla pubblicazione separata della monografia antropologica *Les mots, la mort, les sorts*, (Paris, Gallimard, 1977) e dei diari da cui la monografia era stata elaborata; Favret-Saada, J., Contreras, J., *Corps pour corps*, Paris, Gallimard, 1981.

10 Goffman distingue tra i "palcoscenici" della vita, dai quali le persone interagiscono con la società nella loro veste rituale e formale, e "retropalchi" o spazi privati nei quali le stesse elaborano nell'intimità le strategie da spendere pubblicamente; Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, Doubleday, 1959; *Relations in Public*, New York, Basic Books, 1971; *Encounters*, Indianapolis, Bobs-Merryl, 1961; *Interaction Ritual*, Garden City, Doubleday, 1967

provengono dal mondo di origine del soggetto, dal complesso delle sue esperienze originarie);

-In quanto “parola del soggetto dell’enunciazione”, espressione in prima persona di avvenimenti vissuti, il racconto si apparenta alle esperienze vissute sul campo: parla delle reazioni dell’individuo alle esperienze sul campo.

Questo *terzo codice* a carattere fortemente autobiografico non potrebbe dunque essere l’elemento “mediatore”, lo spazio intermedio che permette il passaggio da un codice culturale all’altro? Tra il vecchio mondo di appartenenza del soggetto, e la nuova cultura con cui si confronta? Inoltre, alcuni studiosi affermano che la funzione principale del racconto autobiografico è quella di trovare una collocazione per sé stessi nel mondo simbolico della cultura, e la storia delle nostre vite è un testo che può essere riscritto e manipolato ¹¹, il racconto autobiografico e le successive opportunità di “riscrittura” sono rilevanti come momenti esistenziali di grande importanza nell’economia esistenziale del soggetto che ha subito il processo acculturativo.

Ma più in generale il racconto di tipo memorialistico delle proprie esperienze (come vedremo nelle pagine che seguono) può svolgere un ruolo molto rilevante nella vita di chiunque abbia vissuto un’esperienza di shock acculturativo e cerchi di comprenderne a fondo le implicazioni, di attribuirle un senso completo nella propria vicenda esistenziale, chiarendone e fissandone tra l’altro gli aspetti educativi (specie quando il racconto diviene scrittura).

11 Bruner, J., Weisser, S., “The Invention of Self: Autobiography and its Forms” in: Olson, D., Torrance, N., (eds.) *Literacy and Orality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; ma si veda anche: Bruner, J., *La fabbrica delle storie, diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002

11. Chiavi di lettura dell'esperienza soggettiva dello studente internazionale

Le due culture con cui si relaziona chi è sottoposto a vicende acculturative, differiscono nei loro rapporti con i saperi e con le credenze; sono due codici culturali che implicano una relazione con il mondo diversa, in definitiva due modi distinti di strutturazione della persona.

Si assiste a un confronto del soggetto con due codici culturali, veicoli di due concezioni differenti dell'*essere al mondo*, ciascuno capace di strutturare diversamente la personalità, o almeno alcune delle sue dimensioni. A titolo d'ipotesi, i momenti del percorso soggettivo di chi vive un'acculturazione, potrebbero essere:

1) In un primo tempo, il soggetto si esprime nel suo proprio codice. Confrontato a un codice culturale nuovo lo traduce nel suo codice abituale. Si può dire che vi sia assimilazione del codice nuovo al codice vecchio.

2) In un secondo tempo, il soggetto si rende conto che il proprio codice culturale (le sue maniere di vedere, la sua relazione col mondo) è inadatto a esprimere l'altro codice culturale. Il soggetto entra allora nel codice culturale dell'*altro*; si appropria di questo codice e/o si lascia assorbire da esso. Appropriazione reciproca del soggetto e del codice, che interviene a diversi livelli: istituzionale (occupare certi posti nell'altro contesto); relazionale (parlare un altro linguaggio, agire altrimenti); intrapersonale (adottare altri valori, altre credenze.) Può esservi allora "sganciamento" parziale o totale in rapporto al codice culturale iniziale, e coinvolgimento nel codice culturale nuovo. Il soggetto diventa un altro e fa parte (almeno provvisoriamente) di un altro contesto. Tuttavia, il codice culturale iniziale continua a esistere anche se è provvisoriamente tralasciato o negato. Questa "rottura" può essere generatrice di una crisi.

3) Lo squilibrio o il conflitto generato dalla presenza di due codici culturali può comportare sia l'investimento esclusivo in uno dei due

codici, sia la ricerca di mediazioni, il tentativo di creazione di “simboli di unione” tra i due codici. Nel caso emblematico dell’etnografo, ad esempio, queste mediazioni sono costituite: da una *messa in forma* del vissuto nei termini di una scienza, l’antropologia; da un discorso teorico sul codice nuovo, e dalla creazione di un discorso critico su questo discorso. Così c’è un *porsi a distanza*, una relativizzazione dell’uno e dell’altro codice.

Nel caso di uno studente internazionale, o di qualsiasi altro soggetto che non stia vivendo il processo di acculturazione come pratica professionale di ricerca, questi aspetti sussistono, salvo che non sono messi in forma nei termini di una scienza, bensì nei termini spontanei e non del tutto esplicitati della consapevolezza autobiografica.

4) A partire da questa situazione, il soggetto potrà ormai affrontare la realtà di ciascuno dei due contesti culturali, situandosi in un codice o nell’altro, o all’esterno dei due. E’ in qualche modo la creazione di un “terzo spazio” che non appartiene né a un codice né all’altro, ma che partecipa dei due, che costituisce la mediazione tra i due codici e il luogo di ancoraggio del soggetto, a partire dal quale egli potrà circolare da un codice all’altro. L’obiettivo di chi cerca di adattarsi a una cultura “altra” potrebbe essere dunque questo tentativo di uscita da un kulturo-centrismo, mediante la formazione di uno spazio, intermedio tra due codici culturali.

In sintesi, il percorso soggettivo di chi vive una situazione acculturativa, potrebbe essere ipotizzato in questi termini:

-In un primo tempo la riduzione dell’altro al proprio codice: posizione etnocentrica o kulturocentrica.

-In un secondo tempo l’entrata nel codice culturale dell’altro: il coinvolgimento, il diventare un altro.

-Il decentramento in rapporto ai codici culturali, il proprio e quello dell’altro: la presa di coscienza del loro carattere culturalmente relativo.

-La ricerca o la creazione di mediazioni, di simboli d’unione che per-

metteranno al soggetto di spostarsi in un codice e nell'altro e, a partire dall'instaurazione di uno spazio intermedio, o punto di ancoraggio, di situarsi in rapporto a questi codici.

Occorre tuttavia ricordare ancora una volta che questa è una visione possibile solo nella nostra cultura "scientista", nella quale la "razionalità" fornirebbe un supporto per "prendere le distanze" e relativizzare i due sistemi culturali in compresenza.

In questo senso dunque, in termini di soggettività l'esperienza del soggetto che vive un'esperienza di acculturazione può essere letta come una specie di rivelazione di un possibile pluralismo della personalità. La personalità non andrebbe considerata come un sistema chiuso, determinato una volta per tutte, ma come un sistema aperto, dinamico. In tale visione, la personalità risulterebbe da interazioni tra i sistemi complessi che costituiscono un essere bio-psicologico da una parte, e un contesto socio-culturale dall'altra. Questi sistemi sono al contempo tributari del passato che ha modellato certe strutture (se no non ci sarebbe sistema) e del presente, alle esigenze del quale queste strutture reagiscono, più o meno capaci di trasformarsi.¹²

12. Shock acculturativo e cambiamento personale degli studenti

La crescita che deriva dallo shock acculturativo pur essendo molto proficua, non è un evento indolore. E' la conseguenza di una serie di reazioni a vari stress e difficoltà, che perdipiù nel caso degli studenti internazionali di cui qui si tratta, avviene in piena adolescenza, un'età già di per sé caratterizzata da varie problematiche legate alla crescita e allo sviluppo di un'identità adulta. Il doppio shock acculturativo vissuto dal *returnee* in prima istanza quando si trova all'estero, e poi quando rientrato a casa "non riconosce più" aspetti della pro-

12 Bléger, J., «Psychanalyse du cadre psychanalytique» in: Kaës, R., Anzieu, D., *Crise rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1979

pria cultura di origine e deve fare un ulteriore sforzo di adattamento, mobilita le migliori energie del soggetto e lo spinge a crescere, facendogli acquisire una serie di capacità inquadabili come competenze trasversali. Ma questa crescita è legata a una serie di destabilizzazioni e successivi accomodamenti e può accompagnarsi, nel *returnee*, a un senso di spaesamento e alla necessità di accoglienza e comprensione da parte di adulti e di educatori.

Il *returnee* si trova in uno stato in cui sta cercando di capire, di mettere a fuoco i cambiamenti intervenuti nella propria vita. Tutto questo in uno stato generale che include anche insicurezza, confusione, bisogno di ascolto e di direzione.

Una *returnee* (1): “Nel momento in cui si rientra in questa realtà, ci si rende conto che è tutto cambiato in relazione al fatto che tu sei cambiato. Cioè, sei entrato in contatto con te stesso in maniera talmente profonda (...) hai iniziato a conoscerti davvero”.

Quando vanno all'estero per un periodo di scambio individuale di lungo termine, gli studenti entrano in contatto con una cultura straniera che differisce dall'ambito culturale che hanno conosciuto a casa. Ciò che gli studenti consideravano familiare o scontato, improvvisamente diviene meno ovvio. Quando degli stranieri (quali gli studenti di scambio) subiscono tale acculturazione, vengono esposti a modelli culturali stabiliti dalla società ospite, considerati dalla stessa come lo standard locale.

Una *returnee* (2): “Il primo impatto è stato piuttosto duro. A casa non ritrovavo nulla di familiare. A scuola qualcosa c'era, per il fatto che si era in una classe, si studiavano alcune materie abbastanza simili (...) ma le compagne erano molto diverse (...) erano chiuse, non comunicavamo.”

La questione non investe solo aspetti relativi agli “usi e ai costumi”, percepiti individualmente (ad es.: questioni relazionali, affettive, ecc.) ma riguarda anche aspetti generali della società, che in qualche modo consentono poi al *returnee* di imparare a “vedere” aspetti che in casa propria gli apparivano meno evidenti.

Una *returnee* (9): “A volte mi sentivo emarginata, isolata (...) Poi ho visto che in quella società ci sono molti che soffrono la solitudine, gente sfortunata. In Italia non ci facevo molto caso. Ma là ho pensato: questa gente è emarginata come me in questo momento, anzi peggio (...) cioè ho capito cosa vuol dire mettersi nei panni di chi è in difficoltà, perché anche io in qualche modo vivevo una situazione simile (...) ora ho questa sensibilità verso chiunque è sfortunato, ha problemi anche economici.”

Sono gli elementi dominanti della società ospite che esercitano sugli estranei la pressione più forte affinché si adattino. Nelle società multi-culturali questo vuole dire che il nuovo venuto è condizionato soprattutto dalla cultura principale (es.: negli Stati Uniti è condizionato principalmente dalla cultura anglosassone, anche se la cultura spagnica o le altre culture possono avere un ruolo). Gli stranieri subiscono un'acculturazione (cioè una nuova inculturazione) nella società ospite. Ma, mentre la loro inculturazione primaria (quella dell'infanzia) fu vissuta come “naturale” e fu “senza traumi”, le modalità di comunicazione e l'identità culturale che sono divenute parte della loro personalità, saranno invece ostacoli nella loro inculturazione secondaria. In primo luogo perché, in questa acculturazione, gli studenti dovranno liberarsi di alcuni dei loro modelli culturali originari (deculturazione).

Un *returnee* (3): “Io qui in Italia mi sentivo spettatore. Là invece vedevo che potevo diventare attore, ma non sapevo propormi (...) Cioè qui (in Italia) con gli insegnanti non puoi fare certe cose. Ti abituo a essere passivo (...) e non è che si cambia dall'oggi al domani (...)”

Una *returnee* (4): “In famiglia i miei “fratelli” poco più grandi di me già lavoravano. Avevano le idee chiare su quello che volevano fare nella vita (...) e anche la possibilità (di farlo) perché la società è diversa, ti dà subito la possibilità di diventare autonomo (...) anche i genitori sono in quell'ordine di idee (...) i fratelli portavano a casa le loro fidanzate e dormivano insieme (...) io

sentivo che loro (i “fratelli”) erano adulti e io per certi versi ero ancora una bambina, ma non riuscivo a mettermi nel loro punto di vista, era più forte di me. Pensavo ai miei genitori in Italia, che pensano in un certo modo (...) non vorrei mai deluderli.”

In questa interazione tra acculturazione e deculturazione, il loro sistema di comunicazione gradualmente subisce una trasformazione adattiva. Alla fine, la trasformazione degli “stranieri” diviene visibile, e alcuni dei vecchi modelli culturali vengono sostituiti da nuovi. I sistemi umani tendono a preservare la continuità di molte variabili nella loro struttura interna, così come a conservare una totalità coerente.

Un *returnee* (3) “Alla fine ho capito come muovermi. All’inizio mi sembrava strano, ma poi (...) sono riuscito a farmi avanti. Alla fine mi davano gli incarichi nella scuola (...) nel laboratorio (...) ero contento del mio ruolo (...) al rientro però da attore sono tornato spettatore (...)”

I membri di una cultura sperimentano uno stato di stress quando ricevono comunicazioni che disgregano il loro ordine culturale esistente. Questo è il caso degli stranieri che passano attraverso esperienze di acculturazione e deculturazione nel mondo culturale costituito dalla società ospite. Essi potrebbero soffrire per la mancanza di “comprensione reciproca” tra soggetti. In ogni situazione culturale, i nativi non solo vedono ruoli e identità, ma anche realtà condivise: la struttura intersoggettiva della coscienza.

Quando sono nel loro ambiente originario, le persone rispondono alla routine quotidiana senza interrogarsi su di essa. Ma quando sono in un ambiente “alieno”, ogni situazione è nuova e potrebbe far sperimentar loro una crisi¹³.

Quando le richieste dell’ambiente ospite sono percepite dagli “stra-

13 Herlz, G.D., *Identity - lost and found: Patterns of migration and psychological and psychosocial adjustment of migrants*, in “Acta Psychiatrica Scandinavica” 78 (344), 1988, pp. 159-165

nieri” come incompatibili con le loro capacità di soddisfarle, essi devono aggiustarsi e riaggiustarsi per riuscire a interagire con la società ospite. L’impossibilità di soddisfare il bisogno umano di base di essere accettati, può condurre a sintomi di stress emotivo.

Risolvere i problemi di comunicazione è il requisito indispensabile per essere accettati dall’ambiente ospite.

Superare varie crisi emotive è il prezzo per pagare per acquisire le abilità di comunicazione necessarie. Per acquisire la capacità di comunicazione attiva nella società ospite, gli stranieri devono accettare conflitti tra i loro modelli culturali originari e i modelli culturali della cultura ospite. In questo processo, lo stress è un elemento costitutivo del ciclo di stress-adattamento.

Un *returnee* (5) : “In famiglia c’era severità. I primi tempi non potevo uscire dalla casa, potevo andare in città solo con i genitori e i fratelli (...) Chiedevo spiegazioni ma non me le davano. Dicevano: è così e basta. I fratelli non rispondevano (...) e io mi arrabbiavo con loro. Non glielo dicevo ma mi facevano arrabbiare. Non siete liberi di discutere con vostra madre di queste cose? Non rispondevano e basta (...) e non era facile comunicare perché io non sapevo bene l’Inglese. I primi due mesi mi sentivo molto solo, e a un certo punto ho anche pensato di tornare a casa, perché nessuno mi capiva, non sapevo con chi parlare (...) chattavo con gli amici italiani su internet, ma allora tanto valeva tornare a casa.”

Una *returnee* (1): “Per quanto riguarda le differenze culturali diciamo che il primo impatto è un po’ duro. Cioè è difficile... ci sono delle differenze culturali radicali. In America sono molto più rigidi su certi aspetti che in Italia non sono mai stati sottolineati. Tipo il comportamento a scuola. Una cosa banale: una volta io stavo copiando in un compito da un compagno di banco e sono stata sospesa, cosa che in Italia ti fanno due o tre richiami e poi finisce là. Un altro mio amico aveva copiato per un compito a casa ed è stato proprio espulso dalla scuola. C’è un sistema anche

eccessivamente rigido. Cioè non si capisce il motivo per cui non bisogna copiare. Il motivo per cui uno non copia è perché sa che verrebbe sospeso o espulso, non sai perché è sbagliato copiare. Non c'è una morale di base. Cioè è una cosa che è radicata in loro e sanno che è così e basta (...) questo creava un'atmosfera abbastanza ostile (...) a volte i primi tempi pensi a queste cose e ti senti diversa, scoraggiata.”

L'evoluzione dello studente verso dimensioni nuove dell'esperienza può produrre forme di crisi temporanee della personalità. In tale contesto, lo stress può essere considerato tra l'altro come la resistenza della mente contro la sua propria trasformazione culturale.

L'organizzazione mentale degli “stranieri” cambia man mano che essi continuano ad adattarsi all'ambiente ospite.

La capacità di guadagnare un punto di vista nuovo sul mondo, è una delle conseguenze del ciclo di stress-adattamento, perché lo stress da acculturazione dovrebbe essere considerato anche come una forza che promuove la crescita e la creatività nell'individuo. Lo stress di affrontare elementi culturali nuovi prepara lo studente di scambio a ulteriori forme e situazioni di adattamento culturale.

Chiaramente, il successo degli individui nei loro tentativi di affrontare lo stress, è disuguale. Alcuni resistono fortemente ai cambiamenti, e conseguentemente, alla crescita. Ad alcuni può mancare la capacità di resistenza per affrontare lo stress. Nelle situazioni sociali, gli individui hanno diverse abilità o motivazioni per affrontare i problemi, e diversi gradi e forme di controllo nell'usare le difese emotive.

L'estensione del cambiamento all'interno di un individuo dipende da molti fattori che includono: la capacità di un individuo di affrontare la situazione di stimolo (inclusa l'influenza delle esperienze passate, le abilità innate, e le abilità personali); l'influenza delle maniere accettabili di comportamento e la preparazione che l'individuo ha ricevuto dalla società per affrontare i problemi e, soprattutto, la situazione di stimolo, che include l'importanza che la situazione ha per l'individuo e la conseguente motivazione che ne risulta.

I problemi psicologici degli studenti di scambio sembrano essere legati ad una varietà di motivi. Tra questi troviamo problemi relativi a adattamento sociale e shock acculturativo, e alle barriere linguistiche¹⁴. Alcuni dei problemi psicologici degli studenti internazionali sono stati descritti, senza il supporto di una solida evidenza empirica¹⁵. In questi studi più risalenti, i principali problemi furono individuati nella solitudine e depressione personale. Dillard e Chisolm¹⁶ hanno parlato della solitudine, l'alienazione percepita, la frustrazione, la paura, lo stress ed il pessimismo.

Quando gli studenti tornano a casa, dopo avere sopportato con più o meno successo tale sforzo adattativo, si trovano ad affrontare alcuni degli stessi problemi all'inverso.

Inoltre, c'è un elemento nuovo. Essi ora stanno osservando la loro società natia da un punto di vista nuovo e diverso. Essi hanno lasciato la patria per essere integrati nella società ospite, in cui hanno svolto il loro periodo di scambio. Hanno perso parte della loro mentalità e cultura originali, e hanno acquisito una mentalità e cultura nuove grazie all'acculturazione. Ora che sono ritornati, guardano la propria società di provenienza (e qualche volta ne vengono guardati) con un'ottica nuova. Di fatto, sono in una situazione di liminalità, poiché sentono poca familiarità verso la cultura di casa, se non addirittura sono a disagio con essa, e con la scuola che hanno lasciato un anno prima¹⁷. Dal punto di vista del contesto oggettivo in cui si esplica, la loro liminalità è anche il risultato della difficoltà di inquadrare e valutare la loro esperienza in termini della legislazione scolastica ita-

14 Rubin, D.L., *The other half of international teaching assistant training: Classroom communication workshops for international students* in "Innovative Higher Education", 17 (3), 1993, pp. 183-193

15 Sandhu, D.S., Asrabadi, B.R.. *Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings*, in "Psychological Reports", 75, 1994, pp. 435-448

16 Dillard, J.M., Chisolm, G.B., *Counselling the International Student in a Multicultural Context*, in "Journal of College Student Personnel", 24, 1983, pp. 101-5.

17 Ward, C., Bochner, S., Furnham, A., *The Psychology of Culture Shock*, Hove, Routledge, 2001, pp.142-165

liana. Di fatto, questo è il lato istituzionale della loro liminalità¹⁸. Da tale condizione complessa scaturisce l'opportunità di una crescita personale, ed anche quella di uno sguardo critico, creativo sul loro paese di origine che potrebbe contribuire al rinnovamento di aspetti delle loro vite e, se il problema istituzionale e di valutazione venisse risolto, della scuola e società italiane. In tal caso, la loro esperienza di arricchimento potrebbe essere valutata, ed i suoi risultati educativi potrebbero divenire in qualche modo parte del curriculum italiano.

In questo senso, come noi abbiamo menzionato, una implementazione più articolata delle raccomandazioni EU sulla valutazione delle competenze trasversali (che, come Roverselli ha notato nella prima parte della ricerca, non è nell'agenda del governo italiano) potrebbe allargare il potenziale della scuola italiana per integrare la più ampia esperienza dei *returnees* nel sistema. Ma "normalizzare" in tal modo il "secondo shock" acculturativo che i *returnees* sperimentano quando ritornano a casa, potrebbe neutralizzare anche parzialmente le potenziali acquisizioni dei *returnees* in termini di liminalità e "shock da acculturazione" (considerati qui come fattori di cambiamento e di crescita personale).

13. Acquisizioni che formano il background di alcune importanti competenze trasversali

Ora scendiamo più nel dettaglio e cerchiamo di capire in concreto quali sono i risvolti di questi processi di adattamento degli studenti, in termini di acquisizioni. Tra queste spicca una maggior forza di carattere, un maggiore amor proprio che potrebbe essere spiegato nei termini di un aumento dell'autostima, della fiducia in sé, presupposti di ogni forma di autonomia e di crescita verso la pienezza della per-

18 Palomba, D., Paolone, A.R., "Competencies vs. Interculturality, Student Exchanges in the Age of Pisa", in Pereyra, M.A., Kotthoff H.G., Cowen, R., (Eds.) *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sense, 2011

sonalità adulta. L'autostima e la fiducia in sé infatti aumentano quando la persona si mette alla prova, e sono una specie di presupposto generale di ogni altra competenza trasversale.

In questo senso, le interviste semi-strutturate sono interessanti perché si parte da una serie di domande che sono uguali per tutti gli intervistati, tra cui la faticosa: "Cosa pensi di aver imparato nel tuo soggiorno all'estero". A questa domanda di solito viene data in prima battuta una risposta schematica e non molto diversa da quelle rinvenibili nei questionari. A questo punto si "devia" dalla parte strutturata dell'intervista, e l'intervistatore comincia un lavoro di approfondimento, che in genere parte dal chiedere di raccontare degli episodi dai quali si possa evincere come il *returnee* sia "cresciuto" durante il suo soggiorno. Gli intervistati che si prestano a questa forma di dialogo, rivelano poco a poco una serie di acquisizioni sulle quali magari neanche loro avevano molto riflettuto, perché forse non avevano avuto l'occasione di parlarne in modo mirato, ma anche perché il contesto scolastico nel quale avvengono le interviste tende a influenzare le risposte: i *returnees* implicitamente pensano che il fatto che le interviste avvengano nella loro scuola limiti il campo dei contenuti rilevanti. Se l'intervista si fa a scuola, è perché si vogliono sapere da loro cose attinenti con la scuola e gli apprendimenti che contano a scuola. Magari dopo che gli insegnanti che li hanno "accolti" al rientro hanno fatto pesare loro in vari modi il fatto che ora sono tornati nella scuola italiana, che devono archiviare la "vacanza" all'estero, che devono mettere la testa a posto e pensare agli esami di Stato, ecc.

Una *returnee* (7):" (Gli insegnanti) molto indifferenti o anche molto contrari, o anche che prima che partissi dicevano: guarda è un'esperienza bellissima, ti arricchirai molto, bla bla bla, poi sono tornata qua e non gliene fregava... cioè più che non gliene fregava niente, un insegnante al primo compito che ho fatto mi ha detto: hai perso l'anno del salto di qualità. Cioè io sono rimasta... lui che mi aveva detto tutto l'anno precedente: la vostra compagna che parte vedrà questo poi vedrà quello ecc... io volevo rispon-

dergli: guardi che io sono l'unica che l'ha fatto il salto di qualità, ma vabbé.”

In questo senso, ci vuole un po' per far “sciogliere” gli intervistati. Alcuni di loro dopo un po' capiscono che l'intervistatore vuole sapere come sono cresciuti in quanto esseri umani a tutto tondo, e che in quest'ottica diventano rilevanti acquisizioni e aneddoti che a prima vista (anche perché ignorati dalla scuola) sembravano non essere importanti. E così si arriva a parlare di situazioni e episodi che hanno fatto acquisire qualcosa di nuovo e di importante ai *returnees*. Qualità e capacità che l'intervistatore può infine leggere e interpretare come quel background di fiducia in sé, capacità di iniziativa e consapevolezza che costituisce l'humus su cui si innestano tutte le altre competenze trasversali.

A questo proposito, una prima tematica ricorrente nelle interviste è quella della acquisizione di una maggiore consapevolezza. A volte i *returnees*, probabilmente per via della loro giovane età, non hanno riflettuto più di tanto su questa tematica. Ma nell'intervista a ben ragionare, emerge che tra i benefici del soggiorno all'estero c'è un aumento generalizzato della consapevolezza.

Vivere consapevolmente implica rispetto per i fatti della realtà. Questi fatti possono essere interni (bisogni, desideri, emozioni) ed esterni. Ciò si contrappone a un atteggiamento che invece, o per inesperienza o per scelta, non prende atto di certi aspetti dell'esistenza.

Vivere consapevolmente significa anche vivere *responsabilmente nei confronti della realtà*. Non è obbligatorio farsi piacere quello che si incontra nella vita, ma occorre riconoscere che le cose sono come sono, e quelle che non sono non sono. I desideri, la paura o la negazione non alterano i fatti. Se un'affermazione è vera, il fatto di negarla non la renderà falsa. Ma a volte uno non è in grado di riconoscere certi aspetti della realtà finché non li vive in prima persona, finché non vive un vero coinvolgimento con essi (come la *returnee* 9, che attraverso l'esperienza “senza rete” del soggiorno all'estero ha imparato a immedesimarsi con le sofferenze altrui e quindi a riconoscerle

ed esserne veramente consapevole)

Ma vivere consapevolmente, significa anche non confondere il soggettivo con l'oggettivo. Significa essere consapevoli che i propri sentimenti non sono una guida infallibile per giungere alla verità. Si può imparare dai propri sentimenti, questo sì, ed essi possono anche attirare l'attenzione su certi fatti molto importanti, ma questo implica riflessione e una verifica della realtà, cioè l'intervento della ragione. Capito questo, si comprende meglio che cosa vuol dire vivere consapevolmente.

Una *returnee* (11): "All'inizio questa cosa, questo modo di fare, mi offendeva. Poi ho capito che loro avevano un altro modo, un'altra testa, e io non potevo giudicarli. Non mi potevo offendere perchè la pensavano diversamente.

Ricercatore: "Ma come hai capito questa cosa? Da sola, oppure te l'hanno spiegata"

Returnee: "Un giorno si vedeva che ero arrabbiata e il padre mi ha chiesto di parlarne. Io gli ho detto quello che pensavo. Lui mi ha fatto l'esempio del suo lavoro (è un artigiano, ndr) lavora dentro le case, a volte per giorni. Deve convivere e non sta a guardare come si comportano con lui, cosa gli dicono. Basta che siano persone corrette e che lo paghino, poi il resto ognuno ha diritto di vivere come vuole, ci sono tante mentalità diverse (...) mi ha detto: sei giovane, non puoi capire tutto. Devi accettare che gli altri possono essere diversi da te, ne hanno il diritto. Se vuoi tu hai il diritto di ignorarli. Ma offendersi è un errore. Io non potrei lavorare (...)"

Consideriamo sinteticamente quali tematiche vengono suggerite dai dialoghi con i *returnees* sul tema della maggiore consapevolezza.

Il lavoro di adattamento alla cultura "altra" di cui sopra, comporta una serie di conseguenze altamente educative e importanti:

In primo luogo, chi passa attraverso quel tipo di esperienza, impara a essere recettivo verso le nuove conoscenze e disposto a riesaminare

Le vecchie convinzioni.

Un *returnee* (12): “A volte uno non è abituato... cioè, io prima in Italia non ero molto attento a quello che succedeva fuori. Guardavo il tiggì, qualche volta. Comunque il mio mondo era piccolo, erano i miei amici e le menate che si fanno (tra amici).”

Ricercatore: “Poi è cambiato qualcosa?”

Returnee: “Beh sì. Per vivere in America, visto che il padre della mia famiglia aveva perso il lavoro, mi parlava sempre di questo. La sua società era fallita per la crisi e lui cercava di capire come cambiare settore per trovare un nuovo lavoro (...) alla fine ho capito che era importante e anche io mi informavo (...) un giorno anche io dovrò cercare lavoro (...)”

Se siamo totalmente assorbiti da quello che crediamo di sapere già e non siamo interessati, o ci dimostriamo chiusi, alle nuove informazioni che potrebbero avere un peso sulle nostre idee e convinzioni, allora il livello di consapevolezza a cui operiamo non è alto. Questo atteggiamento esclude ogni possibilità di crescita e, alla lunga, incide negativamente sull'autostima e la fiducia in sé stessi.

L'alternativa non è dubitare di tutto quello che pensiamo, ma mantenerci aperti verso le nuove esperienze, perché anche quando il nostro punto di partenza è giusto e le nostre basi valide, sono sempre possibili chiarificazioni, modifiche e miglioramenti.

Una *returnee* (15): “La religione non mi interessava. La mia famiglia là invece vive per quello. Stando insieme ho visto che aiutare gli altri... mi sentivo bene a fare le cose che facevano loro. Andare a spiegare la Bibbia in giro per le case.”

A volte poi il nostro punto di partenza è sbagliato e dev'essere rivisto. Il che ci porta al punto successivo.

Essere disponibili a riconoscere e correggere gli errori. Quando accettiamo come vere certe idee o punti di partenza, è quasi inevitabile, con il passare del tempo, affezionarcisi. Il pericolo è non voler rico-

noscere di esserci sbagliati.

Una *returnee* (2): “Io ho sempre odiato la matematica (...) quando ho cominciato con questo corso che si chiama *Paths of Maths* qualcosa è cambiato. Però non volevo starci. Io e la matematica? Mai!”

Ricercatore: “Cosa è cambiato?”

“Il modo di insegnare è completamente diverso, basato anche sulla pratica. Poi ho recuperato delle basi, delle cose che in Italia mi erano mancate... anche perché avevo cambiato scuola varie volte (...)”

Vivere consapevolmente significa come prima cosa riconoscere la realtà, non cercare a tutti i costi di avere ragione. Tutti quanti ci sbagliamo, qualche volta, tutti quanti commettiamo degli errori, ma se leghiamo la nostra autostima (o pseudo autostima) al fatto di essere infallibili, o se siamo eccessivamente attaccati alle nostre posizioni, siamo costretti, per proteggere noi stessi, a restringere la nostra consapevolezza.

Invece, di solito la necessità di doversi inserire in una cultura “altra”, una sorta di “nuota o affoga”, insegna allo studente a insistere nel tentativo di capire nonostante le difficoltà. A volte, nella ricerca della comprensione e della padronanza, si incontrano delle difficoltà. Quando succede, si può scegliere tra insistere o rinunciare. Gli studenti si trovano davanti a questa alternativa durante il loro percorso scolastico. Tutti ci troviamo davanti a questa alternativa in vari momenti della vita.

Un *returnee* (8): “Mi sentivo solo e poi il posto dove ero finito (...) una delusione pazzesca. Dopo tre settimane mi sono detto: torno a casa (...) Invece ho tenuto duro. Alla fine ero contento di esser restato...”

Al contrario, se rinunciamo, ci ritiriamo e diventiamo passivi, oppure fingiamo di tentare senza in realtà volerlo davvero, abbassiamo il livello della nostra consapevolezza: lo facciamo per sfuggire al do-

lore e alla frustrazione che accompagnano i nostri sforzi. Il mondo è di coloro che insistono.

Ovviamente, a volte possiamo decidere razionalmente di interrompere i nostri sforzi di comprensione e padronanza perché, nel contesto dei nostri valori e preoccupazioni, un ulteriore dispendio di tempo, risorse ed energie sarebbe ingiustificato. Ma questo è un caso diverso e, se c'entra con il nostro discorso, è solo per dire che la decisione di interrompere i nostri tentativi deve essere *cosciente*.

Occorre cercare sempre di espandere la consapevolezza - cioè impegnarsi ad apprendere - e quindi impegnarsi a crescere e a farne uno stile di vita.

Solo l'impegno a continuare a imparare per tutta la vita può consentirci di rimanere al passo. Chi crede di aver « pensato abbastanza » e « imparato abbastanza » procede in realtà verso una sempre maggiore non-consapevolezza.. Tra i *returnees* il tema dell'espansione della consapevolezza suscita molte riflessioni e infine il riconoscimento di essere molto cresciuti in questo senso, di avere integrato più di prima questo aspetto nelle proprie vite.

Un'altra acquisizione importante, legata al dover superare da soli le difficoltà incontrate nel soggiorno di lunga durata all'estero, è il comprendere, traendo spunto dalla realtà, che nessuno può risparmiarci la necessità di pensare o di decidere per la propria vita (come invece avveniva nella fanciullezza, quando le decisioni erano prese dalle figure adulte, dai genitori).

La mente dunque deve essere attiva e non passiva. Si ha a che fare con l'atto più fondamentale dell'affermazione di sé: la scelta di pensare, di cercare la consapevolezza, la comprensione, la conoscenza, la chiarezza.

In questo orientamento è implicito il senso di responsabilità. Dal momento che ognuno è responsabile della propria esistenza e felicità, occorre essere consapevoli e farsi guidare dalla più chiara comprensione di cui ciascuno è capace. Non abbandonarsi più alle varie for-

me di passività infantile, alle fantasie, ai sogni e ai desideri. Questa tematica è particolarmente presente nelle interviste a *returnees* da scuole del mondo anglosassone, che mirano a forgiare il carattere e a sviluppare quanto più possibile l'autonomia nei ragazzi.

Una *returnee* (1) : “E’ molto importante il fatto di essere da sola per la prima volta nella tua vita. Anche se sei affidato a una famiglia estranea ti senti anche in dovere di crescerti, cioè di sviluppare le capacità per socializzare. Ti rendi conto di non avere mai un appoggio, cioè di non essere aiutata da nessuno.”

Una *returnee* (10): “Ti rendi conto di esserti veramente costruita, che l’anno ti ha strutturata per una persona più decisa, sei più incisiva, il carattere diventa molto più forte, incide molto di più sulle altre persone che ti stanno intorno. Tu assumi il fatto che sai che sei stata un anno fuori, che te la sei cavata da sola, hai affrontato tante situazioni, in modo corretto perché se sei riuscita poi a risolverle... quindi hai approfondito, hai capito che sei molto più forte di quanto credessi, e che quindi in realtà la vita che facciamo qui risulterà più semplice della vita che hai fatto per un anno fuori, quando non avevi nessun tipo di appoggio.”

Un *returnee* (12): “A scuola... lo sport di squadra è fatto apposta per temprarti... se ne fa molto di più rispetto all’Italia. Loro hanno il Football... io ci ho giocato solo per prova, ma l’ho guardato molto. E’ una buona immagine di quello che intende la loro scuola quando dicono che vuole temprarti...Devi cavartela, non avere paura, ma cercare sempre di fare squadra.”

Questa tematica del rapporto tra autonomia e consapevolezza, è legata a una serie di affermazioni relative ai risvolti gratificanti del “crescere” in questo senso. I *returnees* che ritengono di aver raggiunto una maggiore autonomia grazie all’uso della propria intelligenza, delle proprie qualità, affermano di averne provato varie forme di gratificazione (che accrescono l’autostima).

Nelle interviste, queste affermazioni si trovano connesse a racconti di superamento di difficoltà mediante l’uso di varie qualità, che ma-

gari lo studente prima di allora neppure sapeva di avere, tra cui per esempio la perseveranza. Perseverando, si sono superate le barriere e si è imparato a vivere più consapevolmente, e avere imparato a vivere in questo modo è diventato per il *returnee*, una fonte di soddisfazione e di orgoglio. Questa tematica per esempio è legata anche al discorso dell'aver appreso la lingua ed essersi con ciò inseriti nella società ospite.

Una *returnee*: (1) “Il giorno che mi sono resa conto che riuscivo a esprimermi nella lingua (...) è come se questi progressi andassero a scatti, un giorno ti svegli e hai fatto un progresso enorme, te ne accorgi tutto insieme (...) la soddisfazione e l'orgoglio di riuscire a parlare bene, a spiegarsi con loro senza problemi.”

Questa maggiore consapevolezza comporta la capacità di modificare il proprio corso o correggere i propri presupposti, di saper cercare di continuo nuovi dati che potrebbero risultare utili

Il doversela cavare da soli nel mondo, e per di più con la necessità di adeguarsi a una cultura nuova e diversa, comporta anche il preoccuparsi di verificare se le proprie azioni sono in linea con i propri obiettivi. A volte non c'è coerenza tra quelli che diciamo essere i nostri scopi e obiettivi e il modo in cui investiamo il nostro tempo e le nostre energie. Le cose che dichiariamo interessarci di più a volte ottengono solo una minima parte della nostra attenzione, perché tutto il resto è dedicato alle cose che proclamiamo di minore interesse per noi. Vivere consapevolmente implica un monitoraggio delle azioni relativamente agli obiettivi, la ricerca di segnali di maggiore o minore allineamento. Nel caso di mancato allineamento, devo rivedere o le mie azioni, o i miei obiettivi.

Questo comporta anche il preoccuparsi di vedere «dove si è» rispetto ai propri progetti e obiettivi (personali e di studio), e se verranno raggiunti o meno.

Per ottenere questi risultati, occorre imparare a cercare il *feedback* dell'ambiente per regolare o correggere le proprie azioni se e dove necessario. Nel condurre la nostra vita o perseguire i nostri obietti-

vi, non possiamo stabilire la rotta una volta per tutte e poi rimanere ciechi. È sempre possibile che nuove informazioni ci richiedano di correggere i nostri progetti e intenzioni. Questo è vero in particolare quando bisogna abbandonare le certezze della propria cultura di appartenenza per penetrare i misteri di una cultura “altra” e imparare a conviverci.

Un'altra tematica legata allo sforzo per inserirsi in una cultura “altra” è quella del cominciare a pensare seriamente al proprio futuro, nel senso di cominciare a figurarsi realisticamente, sulla base delle prime esperienze di vita autonoma, quale potrebbe essere il proprio futuro lavorativo e esistenziale. I ragazzi non hanno molto sviluppata la capacità di ragionare a lungo termine sulla propria vita, sul proprio futuro. L'esperienza all'estero, con le varie circostanze di “rottura” e di adattamento che la caratterizzano, costituisce per alcuni studenti il primo vero momento in cui si comincia a ragionare in questi termini. Cominciare a immaginare a ragion veduta un proprio progetto esistenziale realistico è un passo importantissimo nella crescita individuale, e la scuola delle conoscenze (come la scuola tradizionalmente è stata in Italia), che tende piuttosto a tenere il ragazzo separato dalla vita pratica, non fa molto per educarlo in tale direzione. Questo cominciare a fare progetti realistici sulla propria vita è legato anche alla circostanza che all'estero i giovani cominciano a lavorare e a rendersi indipendenti prima che in Italia, anche perché il mercato del lavoro è più aperto in tal senso. Allora lo studente italiano ha sott'occhio l'esempio di coetanei che già si stanno inserendo nel mondo del lavoro e magari entra in contatto con strutture che lo aiutano a prendere contatto con tale prospettiva, per esempio se nella sua scuola di accoglienza c'è un *career service*.

Preoccuparsi di capire il mondo intorno a noi. Tutti noi siamo influenzati, forse più di quanto crediamo, dal mondo in cui viviamo - dal punto di vista fisico, culturale, sociale, economico e politico. L'ambiente fisico ha conseguenze per la nostra salute; quello culturale influenza i nostri atteggiamenti e valori e il piacere che proviamo

(o non proviamo) in quello che vediamo, sentiamo e leggiamo; quello sociale può rendere più serena o turbolenta la nostra esistenza; i fattori economici hanno un impatto sul nostro standard di vita; quelli politici stabiliscono in che misura siamo liberi e fino a che punto possiamo controllare la nostra vita. Alcuni potrebbero aggiungere a questi elementi costitutivi importanti del nostro contesto la dimensione religiosa, o spirituale, qualunque interpretazione si dia di questi termini. In ogni caso, questa lista è chiaramente una semplificazione e il suo scopo è unicamente quello di puntare in una certa direzione. Vivere consapevolmente implica il desiderio di capire tutto il nostro contesto.

Il fatto di aver appreso a guardare sé stessi e il mondo da una posizione “distanziata” (che è uno dei presupposti della “competenza interculturale”) comporta anche il preoccuparsi di capire la realtà esterna, ma anche quella interna: la realtà dei propri bisogni, aspirazioni e motivazioni, in modo da non essere estranei a se stessi.

Qui non si parla di « introspezione » in questo contesto, perché suggerisce qualcosa di molto più tecnico e remoto dall’esperienza della persona media. È più appropriato parlare dell’«arte di accorgersi». Accorgersi delle proprie emozioni quando si incontra qualcuno. Accorgersi di certi schemi di comportamento che potrebbero nuocere. Accorgermi di cosa mi eccita e di cosa mi svuota. Accorgermi se la voce che ho in testa è davvero la mia o appartiene ad altri. Per accorgermi, devo essere interessato. Devo essere convinto che ne valga la pena. Devo credere che ci sia un valore nel conoscere se stessi. Forse dovrò essere disposto a guardare in faccia dei fatti imbarazzanti. Devo essere convinto che, a lungo termine, avrò più da guadagnare dalla consapevolezza che non dalla non-consapevolezza.

Una *returnee* (1):” Con il fatto che si è molto più da soli, si impara a conoscersi e a capire cosa ci piace veramente, quindi per esempio ho iniziato a dipingere, cosa che prima non faceva parte di me. Sono tornata qui e ho continuato.”

Ricollegandoci a quest’ultima constatazione, si può aggiungere che

il doversi confrontare con una cultura “altra” porta anche a preoccuparsi di capire i valori che ci guidano e le loro radici, in modo da non essere mossi da valori adottati irrazionalmente o accettati in modo acritico dagli altri. Questo punto è strettamente legato al precedente. Una delle forme assunte dalla non-consapevolezza è la dimenticanza dei valori che guidano le nostre azioni, o addirittura l’indifferenza al problema. Succede a tutti di trarre conclusioni errate o irrazionali dalle nostre esperienze, e di formarci, basandoci su di esse, dei valori dannosi al nostro benessere. Tutti noi assorbiamo dei valori dal mondo esterno - famiglia, pari e cultura - e questi valori non sono per forza razionali e corrispondenti al nostro vero interesse. Spesso, anzi, non lo sono affatto.

Vivere consapevolmente, quindi, implica riflettere e soppesare alla luce della ragione e dell’esperienza personale i valori alla base dei nostri scopi e obiettivi.

Tutte queste acquisizioni sono il risultato dell’esperienza interculturale caratterizzata da shock acculturativi e a pieno titolo sono elementi costitutivi di quella che abbiamo qui indicato come competenza interculturale (ma anche di altre competenze trasversali: tutte quelle che necessitano di autoconsapevolezza e motivazione, autostima e proattività - come ad esempio la competenza imprenditoriale, imparare a imparare, tutte le forme di competenze relazionali, ecc.).

Si tratta di un vero e proprio tesoro di ricchezze umane, che attraverso l’ascolto e il dialogo possono essere messe in evidenza e valorizzate, in primo luogo facendone prendere piena consapevolezza al *returnee*. Anche perché la motivazione che nasce da queste qualità è netta e decisa e può rendere grandi servizi allo studente. Se lo studente si sentisse accolto e valorizzato come *returnee*, potrebbe fare di quest’esperienza il motore della propria motivazione di persona autonoma ed adulta

14. Educatività della scrittura memorialistica/autobiografica. Il resoconto scritto come strumento per raggiungere una maggiore consapevolezza sulle acquisizioni che i returnees fanno all'estero

La scrittura memorialistica e autobiografica costituisce un settore di grande interesse con riferimento al tema della valutazione e valorizzazione delle acquisizioni fatte dal returnee durante il suo soggiorno all'estero. Abbiamo già introdotto il tema di questo tipo di scrittura come "spazio" per l'elaborazione e la presa di coscienza di competenze interculturali di vario genere. Prima di procedere, precisiamo che per scrittura autobiografica in questa sede si intende quella mirante a ricostruire nel modo più obiettivo possibile la vicenda e i trascorsi esistenziali di una persona. Lo scrittore autobiografico scrive ponendosi soprattutto il problema di essere quanto più possibile oggettivo sugli eventi, sulle vicende, sulle cause e sugli effetti.

Il *mémoir* invece costituisce una forma di scrittura su sé stessi nella quale l'autore pone l'accento sulla prospettiva soggettiva, sul modo in cui ha vissuto e visto soggettivamente gli eventi. La combinazione di questi approcci costituisce un valido strumento al servizio della valorizzazione (e anche della valutazione) delle acquisizioni fatte dai returnees all'estero.

Da alcune parti si afferma che l'impulso a creare solitamente nasce da qualche antica ferita del Sé. Difficoltà da superare, dubbi, dolori, insicurezza, incertezza: questi sentimenti sono il carburante che mette in moto il processo creativo¹⁹ scrittoria. Da qui ha inizio il lavoro di costruttiva rielaborazione. La scrittura, quindi, usa il linguaggio per fare ordine negli eventi del passato e, dove necessario, "ricucire" gli strappi.

Da altri si afferma che la creatività può nascere dalla rievocazione di difficoltà e conflitti o da una perdita dolorosa. Sono state svolte ri-

19 Brink, A., *Creativity as Repair. Bipolarity and its Closures*, Cromlech Press, Hamilton Ontario, 1982

cerche sulla produzione letteraria delle persone che hanno vissuto situazioni conflittuali o traumatiche e sul disturbo post-traumatico da stress, da cui è risultato che scrivere è un importante mezzo per fare i conti con importanti difficoltà e traumi e superarli. Il conflitto, il trauma e la perdita sarebbero in questo senso sia la materia che la ragione della scrittura²⁰.

In sostanza, scrivere permette di costruire una narrazione personale coesa, elaborata, meditata, con effetti positivi maggiori rispetto al semplice parlare delle proprie esperienze. Attraverso questa sorta di “pratica scrittorica pedagogica”, il ricordo di conflitti e traumi può trasformarsi in crescita. E possiamo usarla come forma di testimonianza per condividere con gli altri i benefici di tale crescita.

Possiamo migliorare, mediante la scrittura, il nostro rapporto con le difficoltà affrontate e con gli eventi conflittuali superati, perché guadagniamo fiducia in noi stessi e nella nostra capacità di fronteggiare le difficoltà della vita. In tal modo riusciamo a trovare una sorta di coerenza laddove prima c’era confusione, e mettiamo in evidenza e in ordine gli aspetti più importanti e utili della nostra esperienza. Invece di rimanere passivi verso le difficoltà, scopriamo di essere capaci di risolverle, e riusciamo conquistare una maggiore autostima e ottimismo. Attraverso la scrittura possiamo ridimensionare i sentimenti di inadeguatezza sulle nostre vite. Scrivendo sulle nostre esperienze difficili, dapprima risvegliamo emozioni sopite e complesse. Poi però acquistiamo un maggior livello di comprensione sulle nostre vite, e acquistiamo un atteggiamento più costruttivo. Perché il nostro scrivere sia veramente educativo, se non addirittura terapeutico, dobbiamo impegnarci in qualcosa che, rievocando momenti difficili, in qualche modo “ci metta nuovamente alla prova”. Come conseguenza di una scrittura capace di scavare in profondità, che si prende dei rischi, che nasce dal desiderio di esplorare i nodi emotivi irrisolti o i conflitti e le difficoltà vissute, otteniamo una maggiore

20 Aberbach, D., *Surviving Trauma: Loss, Literature and Psychoanalysis*, Yale University Press, 1989

libertà psicologica e una capacità di espressione più vasta e profonda. Come abbiamo già visto nella parte dedicata allo shock acculturativo e alle sue dimensioni di educazione esperienziale, il momento della riflessione autobiografica costituisce il luogo per eccellenza della creazione di “ponti”, di simboli di unione capaci di mettere in relazione tra loro due appartenenze culturali e identitarie diverse, compresenti nella stessa persona, sia essa uno studioso che affronta questo tipo di situazioni “professionalmente” (es.: l’etno-antropologo che fa ricerca sul campo) sia essa una persona comune che vive un’esperienza prolungata di vita e di integrazione in una cultura “altra” (come ad esempio uno studente internazionale). Questa riflessione viene indagata dagli studiosi che vogliono cogliere l’essenza dell’esperienza acculturativa (come ad es.: nelle interviste della presente ricerca). Se la fonte da cui accedere a questa riflessione è scritta e sistematica, la sua ricchezza di contenuti è ancora maggiore. In *A way of seeing study abroad: narratives from nurse education*, S. Greatrex-White utilizza i diari di un gruppo di studenti di infermieristica come fonti da interrogare per rispondere alla domanda: “Come gli studi all’estero sono manifesti nell’esperienza degli studenti?” I dati sono stati raccolti attraverso la consultazione di diari non strutturati di 26 studenti di infermieristica che frequentano due università nel Regno Unito. L’analisi ha rivelato sei strutture o “modi di essere degli studi all’estero” indicati da altrettante parole chiave: lasciarsi il passato alle spalle, la fuga, l’estero, la cultura, la scoperta di sé e il rischio. In questo caso l’autore ha scelto di approfondire il tema: “lasciarsi il passato alle spalle”. L’interpretazione dei documenti suggerisce che è probabile che gli studi all’estero offrano un’opportunità di correggere le acquisizioni pregresse che limitano i processi di socializzazione personali e professionali. Qui la socializzazione è vista come uno stato in divenire e studiare all’estero per alcuni studenti è una sfaccettatura di questo stato in divenire. Infine si afferma che studiare all’estero sta diventando sempre più importante negli studi di infermieristica (e non solo). L’avvento delle comunità globali e di un’economia globale rendono necessario questo tipo di esperienza

per i lavoratori del futuro, che dovranno avere esperienze più ampie e una maggior comprensione delle culture diverse, e svolgere all'estero l'esperienza di studio costituisce un possibile contributo a questi sviluppi.

La scrittura di tipo memorialistico/autobiografico costituisce peraltro anche uno degli strumenti attraverso cui la scuola ha aiutato e potrebbe aiutare i ragazzi a prendere consapevolezza del proprio vissuto, e in particolare delle trasformazioni vissute in un'esperienza di soggiorno prolungato all'estero. Essa costituisce anche un terreno di incontro tra le discipline scolastiche tradizionali e le esperienze che comportano l'acquisizione di competenze trasversali. Ad esempio nell'Italiano scritto, la scrittura autobiografica potrebbe diventare il luogo della riflessione e della presa di coscienza di sé e anche essere oggetto (già con gli attuali strumenti e parametri di valutazione della scuola italiana e senza bisogno di ulteriori innovazioni) di valutazione attraverso quelle categorie (maturità espressiva, chiarezza argomentativa, ecc.) che vengono comunemente utilizzate per soppesare i temi. In tal modo la riflessione del returnee sulle proprie acquisizioni trasversali potrebbe essere in tal senso per certi versi ufficialmente valutata, oltre che decisamente valorizzata.

Ma esiste anche un'altra area nella quale la scrittura memorialistica/autobiografica può aiutare, col favorire il reinserimento del returnee nel suo ambiente d'origine, la valorizzazione delle competenze trasversali che ha acquisito all'estero. E' quella in cui le pratiche scritte si coniugano con i nuovi strumenti informatici. In particolare l'uso del blog sembra avere diverse potenzialità positive: in alcuni casi il blog redatto durante il soggiorno ha rappresentato un terreno di scambio tra lo studente all'estero e i suoi interlocutori nella scuola di provenienza (i pari, i docenti, ecc.), aiutandoli a cogliere in fieri qualcosa dell'esperienza del giovane e in qualche modo "crescere con lui" (e aiutando poi i docenti che hanno seguito il blog a comprendere, valutare e valorizzare l'esperienza del returnee).

In genere, il docente coordinatore dell'iniziativa mira ad una miglio-

re interazione con lo studente, un minor senso di “spaesamento” al rientro, allo sviluppo di risorse educative per la classe, e alla costituzione di una sorta di “banca dati” delle esperienze di soggiorno di studi all’estero, a cui attingere in futuro (informazioni per il “prima” della partenza e il rientro, per la ricerca, ecc.).

Se il blog viene redatto durante il soggiorno, può diventare un terreno di scambio tra lo studente (con la sua esperienza “estera”) e i suoi interlocutori in patria e nella scuola di provenienza (i pari, i docenti, ecc.). Dalle interviste infatti è emerso che uno dei problemi principali per il returnee è la difficoltà di condividere le novità intervenute nella propria vita e le trasformazioni subite, con le persone che, essendo rimaste in patria, non hanno condiviso la sua esperienza e quindi non possiedono le categorie per comprenderla adeguatamente, soprattutto a livello empatico (non riescono a mettersi nei panni dello studente che ha subito un doppio shock acculturativo e la con-seguente evoluzione personale).

In tal senso, accedere al blog costituirebbe una vera e propria risorsa educativa per “quelli che restano”.

Inoltre le interazioni con gli interlocutori del blog costituiscono per lo studente all’estero un’occasione in più di riflessione e confronto, di presa di coscienza su quel che gli sta accadendo, già durante il soggiorno.

Finora questo tipo di situazione si è verificata spontaneamente, per iniziativa di alcuni studenti e docenti. Ma Intercultura potrebbe studiarne i risvolti e incoraggiarla, o fare le due cose insieme, lanciando ad esempio un progetto pilota nel quale vengono predisposti sul web degli spazi appositamente concepiti per aprire dei blog, e fornendo agli studenti in partenza, consulenza e assistenza per avvalersi di questa opportunità. Dei consulenti o degli studiosi potrebbero inoltre seguire lo svolgimento dei blog per valutarne l’utilità ed eventualmente metterne a punto l’efficacia, anche con riferimento a varie forme di impiego degli stessi.

SPUNTI CONCLUSIVI E RACCOMANDAZIONI

Anselmo R. Paolone e Carla Roverselli

Le competenze chiave europee, nel quadro della nostra ricerca mirante a comprendere come esperienze di educazione formale e informale (ma esterne al sistema scolastico italiano) possano essere integrate nel disegno educativo complessivo della scuola italiana, costituiscono una griglia che rende possibile ricondurre molte di queste esperienze in termini comprensibili se non valutabili dalla scuola stessa. In questo senso, le competenze chiave europee sono una griglia “calata dall’alto”, un *discours*, che nel nostro caso svolge bene la sua funzione di fornire una chiave di lettura per le esperienze fatte all’estero dai *returnees*. Nella presente ricerca però non vogliamo cristallizzare l’esperienza dei *returnees* unicamente in questa chiave di lettura, ma sottolineare la sua importanza al fine della valorizzazione dell’esperienza stessa in ambiti istituzionali. In realtà l’esperienza dei *returnees* non si conclude né si esaurisce all’interno di quest’unica ottica. Tale circostanza è mostrata dalla duplice impostazione della presente ricerca: se da un lato dai questionari realizzati sciogliendo nelle domande la descrizione delle competenze chiave europee emerge la possibilità di leggere le esperienze dei *returnees* in tale chiave potenzialmente valutabile dalle istituzioni scolastiche e lavorative, dalle interviste emerge anche la possibilità di approfondire le valenze e i significati soggettivi di quelle stesse esperienze, nei termini di un più generale discorso sulla consapevolezza individuale e sull’autostima. Come è stato mostrato nelle pagine precedenti, queste due chiavi di lettura sono tuttavia profondamente legate, e costituiscono altrettanti strumenti per un intervento educativo mirante a completare e consolidare nel *returnee* le importanti acquisizioni fatte nel soggiorno all’estero. Riteniamo infatti che la migliore forma di valorizzazione di queste acquisizioni consisterebbe proprio nel fatto che le figure docenti la considerassero come ulteriore oggetto della propria intenzionalità pedagogica.

Nella presente ricerca le raccomandazioni sono state sciolte nel testo, in tutta la sua lunghezza. Tuttavia riteniamo utile, come nota conclusiva, sintetizzare le più importanti in forma schematica. In questo senso, esse possono essere riunite in almeno tre aree:

A) Trovare nelle istituzioni già esistenti degli spazi nei quali valutare almeno in parte e valorizzare le acquisizioni (apprendimenti inquadrabili come competenze trasversali) dei *returnees*.

-Valutare nella scuola gli apprendimenti non formali e informali (ad es.: attraverso i crediti formativi e all'interno del voto di condotta). A questo proposito occorre sottolineare che tale forma di valutazione favorirebbe una connessione tra scuola e mondo del lavoro a vantaggio degli studenti: nella legge Fornero è prevista la valutazione anche di questi tipi di apprendimento per l'inserimento del mondo del lavoro (art.4).

-Valutazione delle acquisizioni all'interno dell'insegnamento di "Cittadinanza e costituzione"

-Integrazione in discipline tradizionali di aspetti dell'esperienza del *returnee* (abilità, attitudini e conoscenze). Es.: nelle lingue straniere, nell'Italiano scritto (la scrittura autobiografica come momento di consolidamento e riflessione sull'esperienza all'estero – da parte del *returnee* – e di valutazione e valorizzazione – da parte del docente), nella storia, nella geografia, e sebbene in misura diversa, in tutte le altre discipline.

-Utilizzare le esperienze dei *returnees* per integrare i sistemi di orientamento (negli istituti scolastici che ne sono dotati) per facilitare l'accesso dei propri alunni agli studi a livello internazionale.

B) Interventi assimilabili alla formazione in servizio dei docenti.

- Sensibilizzazione dei docenti al valore delle acquisizioni fatte all'estero attraverso:

- Esperienze di insegnamento all'estero dei docenti

- Maggiori contatti dei docenti con i discenti stranieri in visita nelle loro scuole (utilizzarli come risorse)

C) Uso di tecnologie.

Azioni miranti a mantenere il contatto tra gli studenti all'estero, i pari e gli insegnanti al fine di consentire allo studente all'estero di condividere la propria esperienza *in fieri*. Ciò da un lato costituisce una risorsa per i pari rimasti in Italia, dall'altro consente ai docenti di monitorare costantemente i progressi degli studenti all'estero, immedesimandosi in quegli aspetti dell'esperienza che sono valutabili e valorizzabili. Infine per lo studente all'estero ciò costituisce una "assicurazione" contro l'eventuale condizione di "straniamento" al rientro in patria.

In conclusione, la "cultura delle competenze" può stimolare una positiva evoluzione della cultura scolastica italiana e renderla più ricettiva verso realtà educative meno tradizionali quali i soggiorni di scambio all'estero e verso quanto, attraverso queste esperienze, viene appreso.

Riferimenti bibliografici

Abarbanel J., *Moving with emotional resilience between and within cultures*, “Intercultural Education” 20, 2009, Supplement 1, pp.S133-S141.

Ajello A.M., *Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, “Scuola democratica”, n.2 nuova serie, 2011, pp.98-105.

Bachner D. and Zeuschel U., *Long term effects of international educational youth exchange*, “Intercultural Education” 20, 2009, Supplement 1, pp.S45-S58.

Benadusi L., *L’approccio delle competenze: una critica della critica*, “Scuola democratica”, n.2 nuova serie, 2011, pp.111-118.

Bennett M.J., *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the ‘Intercultural Education’ double supplement*, “Intercultural Education” 20, 2009, Supplement 1, pp.S1-S13.

Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004.

Bizzarri F., De Marchis P., Ruffino R., *Lo scambio interculturale. Istruzioni per l’uso*, Roma, Armando, 1999.

Bléger, J., *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in Kaës, R., Anzieu, D., *Crise rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1979

Boutin G. – Julien L., *L’obsession de la compétence. Son impact sur l’école e la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.

Brubaker, C. J., *Student perceptions of self-identified cultural encounters during a short-term study abroad programs*, Doctoral Dissertation Michigan State University, 2006.

Bruner, J., *La fabbrica delle storie, diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002

Bruner, J., Weisser, S., *The Invention of Self: Autobiography and its Forms* in Olson, D., Torrance, N., (eds.) *Literacy and Orality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991

Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Caselli M., *Indagare col questionario*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Cicatelli S., *La nuova scuola superiore*, “Newsletter CNOS/SCUOLA”, n.2, 2010 in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2010/febbraio/12_a_Cicatelli_ISS_testo.pdf

Circolare Ministeriale n. 86 del 27.10.2010 “*Cittadinanza e Costituzione*” al sito internet: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/19b60061-d624-4dbd-be97-784876cb6393/cm86_10.pdf

Commission of the European Communities, *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper*, “Bulletin of the European Communities” Supplement 6/93, 5, December 1993.

Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione. Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, Bruxelles 21.02.2007, COM (2007) 61 definitivo.

Consiglio dell’Unione Europea, “*Istruzione & Formazione 2010*”. *L’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa*, Bruxelles 2004.

Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*. Al sito: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Cort P., *Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool*, “European Educational Research Journal”, 2010, 9(3), 304-316.

Crahay M., *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, «Revue Française de Pédagogie» n. 154, 2006, pp. 97-110.

Crahay M., *Pericoli, incertezze e incompletezza della logica delle competenze*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, Genova 2010, pp.53-64. Al sito: http://www.treelle.org/files/lll/seminario_12_sito.pdf

Dillard, J.M., Chisholm, G.B., *Counselling the International Student in a Multicultural Context*, in “Journal of College Student Personnel”, 24, 1983, pp. 101-5.

Directorate – General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Simon Broek, Bert-Jan Buiscool, Marcia van Oploo and Suzanne de Visser, *State of Play of the European Qualifications Framework Implementation*, Brussels, European Union, 2012. Al sito internet: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=73578>

Du F., *Self-authorship as a learning outcome of study abroad: Towards a new approach for examining learning and learning conditions*, Doctoral Dissertation, University of Minnesota, 2007.

Dwyer, M. M., Peters, C. K., *The benefits of study abroad*. Chicago, IES Abroad, 2004

European Commission, *Report on the EU-wide public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning*, al sito internet: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/vnfil/report_en.pdf

Favret-Saada, J., *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977

Favret-Saada, J., Contreras, J., *Corps pour corps*, Paris, Gallimard, 1981.

Ferratini P., *Liceo Gelmini*, “Il Mulino” n.5, 2009, pp.724-733 al sito <http://www.rivistailmulino.it/journal/article/index/Article/Journal:RWARTICLE:30246/Item/Journal:RWARTICLE:30246>

Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

Goffman, E., *Encounters*, Indianapolis, Bobs-Merryl, 1961

Goffman, E., *Interaction Ritual*, Garden City, Doubleday, 1967

Goffman, E., *Relations in Public*, New York, Basic Books, 1971

Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, Doubleday, 1959

Grove, C., Hansel, B., *The AFS Impact Study: Final Report* in: AFS Research Reports, July 1986

Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R., *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, “International Journal of Intercultural Relations” 27, 2003, pp.421-443.

Hammer, M., *Quali competenze interculturali si acquisiscono in un anno all'estero?*, Colle Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2005

Herzl, G.D., *Identity - lost and found: Patterns of migration and psychological and psychosocial adjustment of migrants*, in “Acta Psychiatrica Scandinavica” 78 (344) , 1988, pp. 159–165

Hingel A., *Education Policies and European Governance*, Bruxelles, European Commission, Directorate – General for Education and Culture, 2001 <http://ec.europa.eu/governance/areas/group12/contri->

bution_education_en.pdf

Hingel A., *Lo sviluppo di un sistema europeo di rilevazione sulle competenze fondamentali*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, Genova 2010, pp.75-89. Al sito: http://www.treelle.org/files/lll/seminario_12_sito.pdf

Hirtt Nico, *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, "L'école démocratique" n.39, septembre 2009, <http://www.skolo.org/spip.php?article1099&lang=fr>

Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento. al sito http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento. Allegato A http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

INVALSI con la collaborazione di ANP e INTERCULTURA, *Mobilità studentesca e successo formativo*, a cura di Grossi L. e Serra S., Roma, Armando, 2002.

INVALSI, *La terza indagine IEA sull'Educazione civica e alla Cittadinanza, Rapporto Nazionale*, Napoli, Tecnodid, s.d. al sito internet: http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf

Israel G., *Le fallacie nell'approccio per competenze nella scuola*, "Scuola democratica", n.2 nuova serie, 2011, pp.106-110.

Jiusto, S., Di Biasio, D., *Experiential learning environments: Do they prepare our students to be self-directed, life-long learners?*, "Journal of Engineering Education", 95(3), 2006, 195-204.

Le Boterf G., *Dall'ingegneria della formazione all'ingegneria di un territorio apprendente: l'ideazione di contesti di apprendimento, in La crisi dei confini. Verso un'ingegneria dello sviluppo regionale*, a cura di Del Don C., Milano, Franco Angeli, 2007, pp.48-66.

Le Boterf G., *Repenser les compétences*, Paris, Eyrolles, 2008.

Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15.03.2010, art.8, comma 3) Istituti Tecnici. al sito <http://nuovitecnici.indire.it/>

Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15.03.2010, art.8, comma 6) Istituti Professionali. al sito <http://nuoviprofessionali.indire.it/>

Losito B., *La valutazione delle "competenze di cittadinanza"*, http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf

Malizia G. – Ciatelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando Editore, 2009.

Malizia G. e Nanni C., *La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive*, "Orientamenti Pedagogici" 57, 2010, n.6, pp.1047-1067.

Milana M., *El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias*, "Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado" 12, 3 (2008) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART8.pdf>

Milstein, T., *Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy*, "International Journal of Intercultural

Relations”, 29(2), 2005, 217-238.

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali, Direzione Generale per gli Affari Internazionali- Ufficio V - *Oggetto: Cooperazione bilaterale italo-francese. Progetto di mobilità docenti “Scambi professionali”. A.S. 2010/2011*, Roma, 31 marzo 2010. http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3637_10

Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca. Direzione generale per le relazioni internazionali dell’istruzione scolastica. Indire – Unità italiana di Eurydice, *L’educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, I Quaderni di Eurydice, 2005, al sito: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=815

Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento per L’istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, **Programmazione dei Fondi Strutturali e Fondo Aree sottoutilizzate 2007-2013 –Linee di programmazione – Avvio dei processi di valutazione**, Prot.n.Int/3425/5, Roma 17 maggio 2007, al sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/documenti/200713/prot3425_07.pdf

Moscato M. T., *Le < competenze chiave > per l’Europa*, “Nuova Secondaria” 2007, vol. 24, n. 5, pp. 22-24.

Myers, D. N., Hill, M., Harwood, S. A., *Cross-cultural learning and study abroad: Transforming pedagogical outcomes*, “Landscape Journal”, 24(2)(5), 2005, 172-184;

Nardiello M.G., *La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze*, in Associazione TreELLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n.12, aprile 2010, Genova 2010, pp.99-102. Al sito: http://www.treellle.org/files/III/seminario_12_sito.pdf

Neppel, J. M., *Study abroad as a passport to student learning: Does the duration of the study abroad program matter?*, Master's Thesis, University of Maryland, 2005.

Niceforo O., *Da Berlinguer a Gelmini. Come (non) cambia la scuola*, Roma, Editoriale Tuttoscuola, 2010

Nóvoa, A., deJong-Lambert, W., *Educating Europe: an Analysis of EU Educational Policies*, in D. Phillips, H. Ertl (Eds), *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*. Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 41–72.

Paige, R. M., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jae-Eun, J., *Study abroad for global engagements: The long-term impact of mobility experiences*, "Intercultural Education" 20, 2009, Supplement 1, pp.S29-S44.

Palomba D., Paolone A.R., Roverselli C., Niceforo O., Cappa C., *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Colle Val D'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010.

Palomba, D., Paolone, A.R., *Competencies vs. Interculturality, Student Exchanges in the Age of Pisa*, in Pereyra, M.A. , Kotthoff H.G., Cowen, R., (Eds.) *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sense, 2011

Palumbo M., Garbarino E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Milano, Franco Angeli, 2006

Paolone A.R., *I returnees di "lungo corso". L'atteggiamento degli insegnanti*, in D. Palomba, A.R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Colle Val D'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010

Paolone, A.R., *L'educazione interculturale, dimensioni storiche e problematiche attuali*, Genova, De Ferrari, 1996

Pellerey M., *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?* "Scuola democratica", n.2 nuova serie, 2011,

pp.37-54.

Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Prima parte: le radici filosofiche e gli apporti psicologici*, “Orientamenti Pedagogici” vol.57, n.2, marzo - aprile 2010, pp.201-224.

Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Terza parte: l’approccio per competenze e la pratica educativa scolastica*, “Orientamenti Pedagogici” vol.57, n.4, luglio-agosto 2010, pp.616-649.

Pellerey, M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l’approccio per competenze nei processi educativi e formativi*, “Orientamenti Pedagogici” vol.57, n.3, maggio –giugno 2010, pp.379-400.

Perry L. B. and Southwell L., *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, “Intercultural Education” vol.22, n.6, 2011, pp.453-466.

Primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, al sito internet: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE) “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea” 30.12.2006, L. 394/10-18.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” 06.05.2008 (2008/C111/01).

Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010”, (2010/C 117/01), Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 6.5.2010.

Rey B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996

Ribolzi L., *Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto?* “Scuola democratica”, n.2 nuova serie, 2011, pp. 26-36.

Rubin, D.L., *The other half of international teaching assistant training: Classroom communication workshops for international students*, “Innovative Higher Education”, 17 (3),1993, pp. 183-193

Ryken D.S. – Salganik L.H. (eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber, 2003.

Sandhu, D.S., Asrabadi, B.R., *Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings*, “Psychological Reports”, 75, 1994, pp. 435-448

Savicki, V., Adams, I., Wilde, A., Binder, F., *Sequences of socio-cultural adjustment*, Portland, Oregon: AHA International, 2006.

Savicki, V., Heller, L., Binder, F., Suntinger, W., *Contrasts, and changes in potential and actual psychological intercultural adjustment*, Savicki, V. (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*, Sterling, Stylus, 2008.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, (s.l.), 1996.

Unità Italiana di Eurydice, *La mobilità nella formazione dei docenti in Europa*, MIUR, Direzione Generale Affari Internazionali, 2009

Vande Berg M., *Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry*, “Intercultural Education” 20, 2009, Supplement 1, pp.S15-S27.

Walters, L., Garli, B., & Walters, T., *Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training*, “Intercultural Education”

20, 2009, Supplement 1, pp.S151-S158.

Ward, C., Bochner, S., Furnham, A., *The Psychology of Culture Shock*, Hove, Routledge, 2001

World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1993, al sito internet: http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

Zielinski, B. Z., *Study abroad length of program influence on cross-cultural adaptability*, Master's Thesis, Virginia Polytechnic University, 2007.

Biblioteca della Fondazione

Nella stessa collana:

1. M. Furloni, *AFS e Intercultura - un viaggio per il mondo, un viaggio per la vita*
2. Atti del Convegno, *Identità italiana tra Europa e società multiculturale*
3. Autori Vari, *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*
4. Autori Vari, *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*
5. A. Fornasari, F. Schino e M.C. Spotti, *Interpretare il successo. L'integrazione e il successo scolastico degli studenti esteri di Intercultura in Italia*
6. Atti del Convegno, *Ricomporre Babele. Educare al cosmopolitismo*

Ricerca promossa dalla Fondazione Intercultura



