Donatella Palomba, Anselmo R. Paolone,
Carla Roverselli, Orazio Niceforo, Carlo Cappa

INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA E MOBILITÀ STUDENTESCA

Il ruolo degli insegnanti

Biblioteca della Fondazione

Fondazione
Intercultura
onlus

Nella prospettiva di una crescente internazionalizzazione della scuola, la mobilità studentesca acquista una centralità sempre maggiore, sia per la sua valenza di formazione personale, sia per l'importanza che può rivestire nell'acquisizione di competenze utili nella "società della conoscenza". Un adeguato sviluppo delle esperienze di mobilità, tuttavia, richiede una seria considerazione dei nodi problematici con i quali ci si deve misurare.
Come combinare il richiamo internazionale con le esigenze educative, sociali, istituzionali, legate ai singoli contesti e alle loro tradizioni? Quale è il quadro normativo all'interno del quale ci si muove? Quali i rapporti fra spazio europeo e più ampio contesto mondiale? E soprattutto, quali nuove sfide si presentano per le singole scuole e i singoli docenti, il cui atteggiamento rimane un elemento cardine per rendere possibile una mobilità fruttuosa sul piano sia educativo che didattico?

Il volume, che si fonda sui risultati di una ricerca affidata alla SICESE (Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*) dalla Fondazione Intercultura, mette a fuoco tali nodi problematici attraverso una riflessione basata sia sulla ricerca empirica sia sull'analisi teorica e di testi, in vista di una maggiore comprensione di questa complessa tematica, che possa fornire altresì solide basi per uno sviluppo di interventi operativi.

4 INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA

Biblioteca della Fondazione

Donatella Palomba, Anselmo R. Paolone,
Carla Roverselli, Orazio Niceforo, Carlo Cappa

INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA E MOBILITÀ STUDENTESCA

Il ruolo degli insegnanti

Biblioteca della Fondazione

Fondazione
Intercultura
onlus

INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA
E MOBILITÀ STUDENTESCA.
Il ruolo degli insegnanti

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura
I testi di questo volume possono essere riprodotti gratuitamente
citandone la fonte
e purché per scopi non commerciali.
Non se ne possono trarre opere derivate.

Visitate il sito www.fondazioneintercultura.it

Pubblicato nel mese di agosto 2010

INDICE

L'internazionalizzazione della scuola fra intercultura e comparazioni internazionali **5**
I sistemi scolastici fra internazionalizzazione e Stati nazionali 5
Educazione, intercultura, comparazione di sistemi 10
Le prospettive 13

I *returnees* di "lungo corso": l'atteggiamento degli insegnanti. **17**
Introduzione 17
Descrizione sintetica della ricerca 18
La valutazione dei *returnees* da parte degli insegnanti italiani: un terreno di incontro tra varie dimensioni. 21
Alcuni problemi posti dall'etnografia multilocale 23
I temi cruciali ricorrenti 31
I report. L'etnografia postmoderna e la "restituzione" delle "tonalità discorsive" attraverso le strategie testuali 35
Report n.1: risolvere il problema della valutazione dei *returnees* al rientro chiarendo organicamente il problema delle competenze in entrata e in uscita. 36
Report n. 2: assegnare o meno i debiti formativi? 45
Report n. 3: la ricerca di *curricula* compatibili e l'apprezzamento delle competenze non disciplinari acquisite all'estero 62
Appendice: questionario distribuito agli insegnanti in formazione 77
Bibliografia 84

Internazionalizzazione della scuola e formazione degli insegnanti **87**
a. La formazione interculturale degli insegnanti 88
b. Le competenze interculturali 93
c. Le competenze interculturali degli insegnanti nel discorso portato avanti dall'Europa 96

Bibliografia 105

La normativa sui soggiorni di studio all'estero 109

Il viaggio: trasformazioni, continuità, spostamenti 119
1. Le competenze interculturali: uno spazio da scoprire o da inventare? 119
2. Viaggiatore *versus* navigatore 123
3. Il Rinascimento: eccezione o evidenza? 127
4. *Kalòs kaì agathós*: tra ciurmeria e amicizia 134

L'internazionalizzazione della scuola fra intercultura e comparazioni internazionali

Donatella Palomba

Il lavoro che si presenta in questo volume costituisce una elaborazione ed una riflessione sui risultati di una ricerca affidata alla SICESE (Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe)* dalla Fondazione Intercultura, sul tema "Internazionalizzazione della scuola, scambi e dialogo interculturale – Il ruolo degli insegnanti".

La ricerca intendeva mettere a fuoco il nodo problematico costituito dal ruolo e dall'atteggiamento degli insegnanti rispetto agli scambi scolastici, con particolare riferimento ai soggiorni individuali all'estero di lungo periodo, nella prospettiva di una crescente internazionalizzazione della scuola, considerando non solo la valenza formativa degli scambi, ma anche la valenza che essi rivestono per l'acquisizione di competenze e conoscenze di natura curricolare.

Questo nodo, con il suo intreccio fra aspetti culturali, professionali e sistemici, conduce inevitabilmente a considerazioni che vanno a toccare temi storici, politici e culturali di grande spessore. Per quanto non sia certo possibile trattarli compiutamente qui, tuttavia almeno un cenno è necessario, per fornire lo sfondo nel quale si inseriscono le ipotesi di partenza, e rispetto al quale i risultati della ricerca vanno letti.

I sistemi scolastici fra internazionalizzazione e Stati nazionali

La prospettiva di internazionalizzazione della scuola si muove in un orizzonte che prevede almeno in parte un superamento della

funzione che i sistemi scolastici hanno storicamente avuto fin dalla loro nascita, legata allo sviluppo degli Stati nazionali e all'educazione del cittadino di quegli stessi Stati.

Sappiamo come le chiusure dei nazionalismi abbiano ben presto rivelato, specie nel corso del sec. XX, i loro limiti e i rischi per la stessa convivenza civile e per la pace a livello mondiale. Si è posta quindi l'esigenza di un'educazione che riuscisse a guardare oltre i confini nazionali, verso una più ampia concezione di cittadinanza. In questo quadro, l'educazione all'alterità, come parte essenziale del bagaglio del cittadino, ha acquisito una crescente importanza; e in tale contesto, gli scambi giovanili hanno un ruolo cruciale, per l'evidente contributo che portano a una formazione orientata in questa direzione. Rimane tuttavia aperta, in molti casi, la questione dello *status* e del riconoscimento, formale e non, che le conoscenze e competenze acquisite nel corso di un'esperienza in un altro sistema scolastico hanno nel momento in cui ci si torna ad inserire nel proprio. Questo è un punto nodale che deve essere affrontato più a fondo se il concetto di "internazionalizzazione della scuola" deve avere un senso, e se l'obiettivo che ci si prefigge è che l'esperienza di un soggiorno al di fuori del proprio paese perda il carattere di eccezionalità, e si espanda fino a coinvolgere una parte consistente degli studenti, come è auspicato in numerosi documenti ufficiali di diversi organismi nazionali e internazionali.

Infatti, non ci si può nascondere che le "buone intenzioni" riguardo a una diffusione di tali esperienze incontrano – e si scontrano con – diversi ostacoli, che vanno esaminati e chiariti, per tentare di capirne meglio la natura.

Se si considerano, come detto sopra, i caratteri e la storia dei sistemi scolastici, non se ne possono infatti disconoscere le implicazioni, tanto più in un momento in cui il cosiddetto "superamento dello Stato nazionale" è spesso postulato ma tutt'altro che concretamente presente nell'esperienza dei cittadini in genere e degli attori della scuola in particolare. Anzi, negli ultimi anni, le vicende legate ad esempio alle difficoltà incontrate da un maggior consolidamento dell'Unione Europea (si pensi alla bocciatura per referendum della

Costituzione Europea da parte di paesi come la Francia e i Paesi Bassi, che pure furono fra i primi fondatori della Comunità), o le preoccupazioni scatenate dalla crisi finanziaria, hanno prodotto piuttosto un rallentamento, e in qualche misura un ripensamento, rispetto a processi che apparivano non solo irreversibili, ma tumultuosamente veloci.

Del resto, il caso dell'Unione Europea, che rimane comunque uno dei tentativi più avanzati di dar vita ad un nuovo soggetto politico con alcuni elementi di sovranazionalità, dimostra bene la delicatezza del ruolo che i sistemi educativi, e specificamente quello scolastico, rivestono all'interno delle politiche nazionali e internazionali. Anche nei suoi momenti di maggior apertura, infatti, la politica educativa dell'Unione Europea si è sempre mantenuta nell'ambito della sussidiarietà, non toccando mai la sovranità statale in una materia che, appunto, per ragioni storiche, culturali, ma anche politiche ed economiche, è percepita come profondamente legata all'identità nazionale[1]. Di questo fondamentale elemento, troppo spesso trascurato, è necessario tener conto anche nella lettura dei documenti europei, la cui indubbia importantissima 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.

Ancora maggior cautela va naturalmente esercitata nel considerare quei contesti meno strutturati – nei quali non vigono neppure quegli accordi e quei riconoscimenti reciproci che, sia pur con i limiti ora esposti, esistono comunque nell'Unione.

Sarebbe tuttavia fuorviante ritenere, in considerazione di questa debolezza della base normativa, che l'internazionalizzazione della scuola sia una prospettiva illusoria.

[1] E' significativo a questo proposito che il Trattato di Lisbona entrato in vigore il 1° dicembre del 2009, che costituisce al momento il più avanzato tentativo di dotare l'Unione Europea di efficaci strumenti di *governance* (e che significativamente integra in sé la Carta Europea dei Diritti fondamentali), per quel che riguarda l'istruzione riprenda alla lettera il corrispondente articolo del Trattato di Maastricht del 1992, ribadendo il principio di sussidiarietà, e aggiungendo solo l'ambito dello sport e della sua funzione educativa fra quelli in cui l'azione sussidiaria può essere esercitata (cfr Art. 165 del Trattato stesso).

Se infatti siamo in presenza di un quadro dove tuttora esistono e resistono molti dei caratteri essenziali che hanno segnato la nascita dei sistemi scolastici, si devono altresì registrare delle tendenze e degli sviluppi, che indicano profonde trasformazioni, particolarmente rilevanti rispetto al nostro tema, ovvero all'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della mobilità studentesca.

Queste tendenze presentano aspetti complessi e differenziati, sui quali ci soffermiamo qui brevemente. Da un lato, la gestione territoriale decentrata – che riguarda ormai anche paesi che, come il nostro, vengono 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.

Il solo concetto di *glocal* – connessione fra locale e globale – non sembra del tutto adeguato a spiegare le dinamiche che ne conseguono; anche perché, tagliando via la dimensione statale, non si comprende la natura di organismi internazionali che sugli Stati si fondano, come la stessa ONU, e come molti degli organismi che, a diverso titolo, si occupano di sistemi formativi, inclusa quella Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) che tanto si sta spendendo per valutarne l'"efficacia". E' innegabile tuttavia che le relazioni reciproche fra i vari livelli sono in continua ridefinizione – il che non può non avere un'influenza su esperienze, come gli scambi e i soggiorni giovanili all'estero, che fanno proprio della mobilità fra diversi ambiti e livelli il proprio punto focale.

Rispetto al tema del ruolo e dell'atteggiamento degli insegnanti, ricerche anche recenti confermano un atteggiamento di diffidenza da parte del corpo insegnante verso gli scambi; o meglio, più che verso gli scambi in senso proprio, verso i soggiorni individuali all'estero, in particolare quelli di lunga durata. Le ragioni sono pre-

valentemente, anche se non esclusivamente, legate a questioni di apprendimento curricolare; e anche i capi d'istituto, che si dicono per lo più favorevoli a tali esperienze, ne privilegiano l'aspetto di crescita della personalità rispetto agli aspetti didattici.

Questo non può stupire, considerando i tradizionali caratteri dei sistemi scolastici, come li abbiamo sopra delineati. D'altra parte però le attuali tendenze della politica dell'istruzione a livello internazionale sembrano muovere in una diversa direzione, ridefinendo gli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze e competenze comparabili internazionalmente ai vari livelli di età. E' d'obbligo, naturalmente, la menzione delle indagini IEA e OCSE/PISA, che costituiscono oggi un riferimento per le politiche scolastiche dei vari paesi. E' su questo sfondo che abbiamo formulato l'ipotesi che tale ridefinizione di obiettivi, con il suo impatto sui sistemi nazionali, possa costituire un momento cruciale per la valorizzazione dell'aspetto conoscitivo dei soggiorni all'estero, dove la promozione delle capacità relazionali e della formazione della personalità si intreccia con l'arricchimento cognitivo dovuto alla conoscenza di una diversa cultura, in un quadro complessivo in cui le conoscenze e competenze da perseguire sono già pensate, almeno in parte, in un contesto di comparazione internazionale.

Per apprezzare appieno una tale esperienza nella sua totalità, la scuola nel suo insieme deve prendere atto del proprio mutato ruolo in un mutato contesto mondiale, sfidando due secoli di tradizione, e conseguentemente misurarsi con tutto questo cercando una ragionevole mediazione, senza aggrapparsi a una identità ormai per molti versi obsoleta ma senza abdicare al proprio ruolo di istruzione e formazione.

L'ipotesi è dunque che, nella scuola centrata sugli "obiettivi di apprendimento", l'esperienza dei soggiorni all'estero possa rivelare tutta la sua efficacia anche in termini didattici, ed essere percepita come tale dal corpo docente, favorendo così anche una più piena valorizzazione degli aspetti relazionali e socio-affettivi.

Peraltro, benché, come accennato sopra, sia stato rilevato in diverse ricerche un atteggiamento di diffidenza da parte degli inse-

gnanti nei confronti degli aspetti didattici degli scambi e dei soggiorni individuali all'estero, non ne sono state studiate a fondo le motivazioni personali e professionali, il che è invece necessario ai fini di prospettare eventuali sviluppi.

La ricerca su cui questo volume si fonda si è dunque proposta di approfondire in modo analitico gli atteggiamenti degli insegnanti, di investigare le motivazioni personali e professionali che li caratterizzano e di verificare se e come la consapevolezza della mutata situazione del sistema scolastico nel contesto internazionale incida su questi stessi atteggiamenti, ponendo attenzione altresì a possibili prospettive future, legate fra l'altro al momento della formazione, iniziale e in servizio.

Per un inquadramento soddisfacente di questa problematica, si rivela necessario un approccio che sappia coniugare due tematiche che sono tradizionalmente considerate contigue, specie nel loro dichiarato orientamento verso la comprensione dell'"alterità", ma che sono tuttavia tutt'altro che coincidenti nei metodi, nei fondamenti epistemologici e nelle strategie di ricerca: ci riferiamo all'intercultura e alla comparazione educativa.

Educazione, intercultura, comparazione di sistemi

Diversi motivi di natura storica e sociologica hanno fatto sì che, specie a partire dagli anni '70 e '80 del Novecento, si producesse a livello internazionale una vasta bibliografia sull'intercultura e sull'educazione interculturale, centrata soprattutto sulle problematiche legate ai migranti e all'integrazione delle minoranze nei diversi contesti nazionali.

Tale produzione è certamente apprezzabile e seria, e ha prodotto anche degli importanti quadri teorici di riferimento. Tuttavia, si sente l'esigenza di un maggiore approfondimento dei diversi aspetti delle relazioni interculturali e dei percorsi educativi ad esse connessi. Di particolare interesse è quello specifico momento delle

relazioni interculturali costituito dalla mobilità giovanile, specie i soggiorni studenteschi individuali, che consentono esperienze di una particolare ricchezza e profondità, in quanto, per un verso, il giovane sperimenta non solo il momento dell'accoglienza del "diverso", ma, recandosi in un paese diverso dal proprio, sperimenta in prima persona la condizione di "altro"; d'altra parte, in assenza delle più ovvie condizioni di disparità (quali si verificano nel caso di immigrati in cerca di lavoro, rifugiati, o comunque minoranze in situazioni di disagio), vengono messe specificamente a fuoco le problematiche e le dinamiche strettamente inerenti alla diversità fra culture in quanto tali.

Sono queste caratteristiche che rendono unico lo scambio, e ancor più il soggiorno individuale di lunga durata, sia come esperienza sia come oggetto di studio, e ne fanno quindi un ambito particolarmente interessante di ricerca sull'intercultura.

Per altro verso, nel momento in cui l'esperienza in un altro paese comprende come parte essenziale la frequenza scolastica, le caratteristiche della scuola stessa assumono necessariamente un ruolo importante; e questo è tanto più vero quanto più l'esperienza dei soggiorni all'estero si amplia a un numero crescente di giovani, andando quindi ad incidere in modo più significativo sulla vita stessa delle scuole. Se un'esperienza relativa ad un numero limitato di giovani, infatti, può in qualche misura focalizzarsi sulla singolarità delle acquisizioni, e mettere per certi versi in secondo piano le necessità quotidiane della vita scolastica, questo è molto meno vero se l'esperienza si allarga a un maggior numero di studenti; allargamento che, peraltro, non solo, come abbiamo detto, è auspicato in tanti documenti italiani ed internazionali, ma costituisce in sé un importante valore formativo, e come tale deve essere perseguito da chiunque abbia a cuore una formazione alla cittadinanza non elitaria.

Una conoscenza dei sistemi scolastici dei diversi paesi, non solo nei loro aspetti tecnici e organizzativi, ma anche e soprattutto nelle loro caratteristiche profonde, che riflettono le differenze storiche e culturali dei diversi contesti, diventa necessaria; ma fondamentale è anche una comprensione delle tendenze e delle dinamiche che

percorrono oggi il mondo, anche quello dell'educazione, definendo nuovi spazi, all'interno dei quali giocano nuove interrelazioni. E lo studio delle dinamiche internazionali è per l'appunto il terreno sul quale l'educazione comparata contemporanea offre alcuni dei suoi risultati più avanzati[2]. Come è rilevato in uno dei contributi che qui si presentano (A. R. Paolone), nei casi dei soggiorni all'estero e degli scambi si tratta, possiamo dire, di una comparazione *in vivo*, nella persona stessa del giovane in mobilità, ma poco si capirebbe, e poco si capisce, senza adeguati quadri di riferimento storici, istituzionali e concettuali. Di conseguenza, nel delineare un possibile iter di formazione degli insegnanti, è opportuno tener conto di tutti e due gli aspetti, interculturale e comparativo.

Della formazione degli insegnanti tratta specificamente un altro dei contributi del volume (C. Roverselli), che illustra tra l'altro come il favorire esperienze di mobilità da parte degli insegnanti stessi si possa considerare uno strumento particolarmente efficace per sviluppare un atteggiamento positivo verso la mobilità degli studenti. A una diffusione di queste esperienze si oppongono ancora molti ostacoli, e non solo in Italia, come mostra una recente ricerca comparativa su una trentina di paesi europei[3]; tuttavia numerosi sforzi si stanno facendo per rimuoverli, con l'appoggio di un deciso orientamento europeo in questa direzione.

Per un'efficace azione di sostegno alla mobilità studentesca, prima condizione naturalmente è conoscere il contesto preciso di partenza (termine qui particolarmente appropriato), ovvero in questo caso le condizioni normative generali che regolano tale attività nella scuola italiana – ed a questo è dedicato un altro dei contributi (O. Niceforo); mentre il legame profondo e antico dell'esperienza del viaggio con la dimensione pedagogica è messo in luce nell'ultimo contributo (C. Cappa), che offre uno sguardo storico, individuando le continuità, ma non tacendo le cesure, che si ritrovano nelle tradi-

[2] Si veda ad esempio il recente: Robert Cowen, Andreas Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll., Springer 2009.

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

zioni culturali d'Italia e d'Europa rispetto a questi temi.

Le prospettive

Non abbiamo voluto qui fare un sommario dei risultati del lavoro di ricerca svolto dal nostro gruppo – e se ne comprenderà la ragione nel leggere il resto del volume: troppo ricche le tematiche, le metodologie, gli *outcomes*. Abbiamo piuttosto voluto offrire, sia pur per brevi cenni, un quadro concettuale e storico-politico che consentisse di cogliere, e aiutasse a decifrare, la complessità dei temi trattati e delle conclusioni raggiunte dai singoli contributi.

La scelta compiuta dal gruppo è stata infatti di rispondere alla complessità dei temi affidandosi ad una pluralità di approcci – dalla ricerca etnografica, che costituisce il fulcro dell'indagine sul campo, alla riflessione storica, all'analisi di documenti italiani e internazionali. E' dall'intreccio di questi lavori che scaturisce una prospettiva originale, che restituisce almeno in parte la complessità iniziale e che si colloca in un certo senso come punto di cerniera, offrendo alcune "conclusioni" ma anche proponendo aperture verso nuovi filoni di ricerca, il che del resto è aspetto caratterizzante di qualunque lavoro scientifico.

L'esperienza del lavoro svolto induce comunque ad alcune riflessioni. Al termine di questo capitolo introduttivo, vorremmo mettere in luce come alcuni dei risultati salienti della ricerca sul campo si ricolleghino e acquistino significato all'interno del quadro più generale che abbiamo fin qui tracciato.

Dalla ricerca empirica infatti risulta chiaramente come l'atteggiamento degli insegnanti sia 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 (cfr *ultra*, p. 34).

Per 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 (cfr pp. 32-33). Autonomia però non è anarchia, e l'esigenza di una normativa-quadro nazionale che dia più precise indicazioni risulta chiaramente dalle interviste, specie quelle ai capi d'istituto, i quali costituiscono il fulcro di quel "sistema-scuola" cui ci siamo riferiti.

Questo quadro sembra confermare che il ruolo dell'insegnante si può leggere alla luce di quella che potremmo chiamare la "triangolazione" fra scuola, contesto nazionale e contesto internazionale, secondo quella dinamica a più livelli che abbiamo precedentemente illustrato, e che passa attraverso un processo di autonomizzazione che focalizza l'identità della scuola, all'interno di un quadro di coordinamento nazionale, ma si appoggia altresì ai *benchmarks* ripresi dal contesto internazionale.

All'interno di questo, però, un momento cruciale è quello del rispetto e della valorizzazione della professione insegnante: l'atteggiamento diventa molto più favorevole nella misura in cui l'insegnante è coinvolto nell'attività didattica relativa agli scambi o ai soggiorni all'estero, e non "scavalcato" da dinamiche che lo escludono o lo emarginano (cfr p. 31). Ciò, a sua volta, è pienamente coerente con la tendenza verso l'autonomia: se la singola istituzione elabora un proprio progetto formativo che si poggia su un approccio condiviso, e delinea un proprio profilo specifico, il coinvolgimento degli attori – di tutti gli attori – diventa elemento fondante dell'intero processo.

Dal nostro lavoro emerge dunque con chiarezza una forte esigenza di sinergie, fra gli attori "sul campo" così come fra i vari livelli istituzionali, sinergie che costituiscono una chiave imprescindibile per lo sviluppo di una "internazionalizzazione della scuola" che non cali dall'alto, ma che voglia davvero diventare una delle cifre distintive dei sistemi scolastici della nostra epoca.

I *returnees* di "lungo corso": l'atteggiamento degli insegnanti.

Anselmo R. Paolone

Introduzione

Argomento del presente contributo è la descrizione della ricerca multilocale sul campo mediante cui si è cercato di approfondire il nodo problematico prospettato nel primo capitolo di questo volume, costituito dal ruolo e dall'atteggiamento degli insegnanti rispetto agli scambi scolastici, con particolare riferimento agli scambi individuali di lungo periodo, considerando non solo la valenza formativa degli scambi, ma anche la valenza di acquisizione di competenze e conoscenze di natura curricolare, nella prospettiva di una crescente internazionalizzazione della scuola.

Gli attori del delicato momento di confronto tra le importanti e varie esperienze dello studente al rientro da un soggiorno di studi all'estero (che da ora in poi chiameremo *returnee*) e il sistema scolastico italiano (che dovrebbe apprezzarle e valutarle in vista del reinserimento), le controparti dei *returnees* in questo particolare momento della relazione educativa, sono gli insegnanti. Come già detto nel primo capitolo, ricerche anche recenti (quale quella dell'IPSOS[1]) confermano un atteggiamento di diffidenza da parte del corpo insegnante verso gli scambi, in particolare quelli che prevedono un intero anno scolastico all'estero[2].

La ricerca vuole studiare qualitativamente (nei termini che vedremo più oltre) l'atteggiamento degli insegnanti verso i soggiorni di studi all'estero di lunga durata (e le problematiche connesse), muo-

[1] *L'internazionalizzazione della scuola italiana: "stato dell'arte"*. Ricerca IPSOS 2008.

[2] I *returnees* di "lungo corso" sono gli studenti rientrati da soggiorni di studio all'estero annuali o semestrali.

vendo da almeno tre ipotesi di partenza: a) gli insegnanti non sono "monadi" ma agiscono in un ambito lavorativo (qui nel senso del singolo istituto scolastico) che li condiziona; b) in questo senso, nell'epoca dell'autonomia scolastica ogni singolo istituto scolastico tende progressivamente a individuarsi (quantomeno per quegli aspetti che rientrano nel regime dell'autonomia) progredendo verso la costituzione di una propria cultura; c) tra le forze che contribuiscono a forgiare questa individuazione ci sono anche le forme di assessment internazionale e gli altri fenomeni di internazionalizzazione della scuola, che in varia misura influenzano i singoli istituti scolastici e che in questo senso condizionano l'atteggiamento degli insegnanti verso i *returnees*.

Queste ipotesi si inquadrano in un discorso teorico che ho analizzato in altra sede[3]: nella nostra epoca l'influenza degli Stati nazione sui propri sistemi scolastici è stata affiancata da altre rilevanti influenze a livello sia "locale" sia "globale". In questo senso un'etnografia capace di contestualizzare ciò che avviene in uno specifico luogo (ad esempio un istituto scolastico italiano, in regime di autonomia) contro lo sfondo dei fenomeni globali[4] (ad esempio le forme di assessment internazionale quali il PISA) da cui sono in varia misura influenzati, costituisce una metodologia promettente, alla quale ci siamo in parte ispirati per svolgere la presente ricerca.

Descrizione sintetica della ricerca

Da queste premesse e con queste ipotesi si è mossa la ricerca che qui si presenta.

Essa tiene conto, tra l'altro, delle precedenti ricerche commissionate ad altri operatori da AFS Intercultura, su almeno due piani che potremmo definire A) contenutistico e B) strutturale.

Sul piano contenutistico A) la presente ricerca considera le precedenti (in particolare la ricerca IPSOS) nel senso che ad esempio

[3] A.R. Paolone, *Educazione comparata e etnografia, tra globalizzazione e postmodernità*, Roma, Monolite, 2009, pp. 15-48.
[4] *Ivi*, pp. 120-128; 143-152.

riconosce nei presidi un elemento fondamentale della *governance* scolastica e li pone al centro del discorso. Tuttavia la presente ricerca compie un passo in più, nel senso che entra nel merito pedagogico della questione; per raggiungere questo scopo, opera alcune scelte sul piano strutturale e cioè: B) laddove le precedenti ricerche sono tendenzialmente rimaste su un piano di generalizzazione statistica, limitandosi per esempio a studiare mediante questionari standardizzati i rapporti esistenti tra i vari attori del mondo scolastico in generale, senza tener conto dei singoli istituti scolastici come sistemi, la presente, attraverso il metodo del *case study* etnografico si è concentrata su singoli istituti scolastici considerati come entità olistiche.

Essa dunque funziona come studio a livello locale e etnografico che intende:

a) mettere in luce i rapporti che, con riferimento ai soggiorni di scambio individuale all'estero, concretamente intercorrono all'interno del singolo istituto scolastico tra i vari attori (e specialmente tra dirigenti, docenti, discenti e relative famiglie). Questi rapporti, e in particolare i rapporti tra *returnees* e docenti, si esplicano all'interno di pratiche della vita scolastica, come ad esempio la valutazione dei saperi e competenze dei *returnees* in vista della loro reintegrazione nella scuola. Quindi l'etnografia ha mirato soprattutto a osservare tali pratiche, per cogliere all'interno di esse aspetti tangibili dell'atteggiamento degli insegnanti;

b) porre in relazione il locale (singolo istituto e suoi attori) con sistemi più ampi, per comprendere meglio i problemi studiati. Si tratta di un approfondimento di tipo qualitativo mirante, in ultima analisi, a comprendere *in situ* i meccanismi che condizionano e contestualizzano l'atteggiamento degli insegnanti rispetto agli scambi scolastici individuali.

Per quel che riguarda l'impostazione di base della metodologia etnografica, ci si è ispirati all'approccio dell'*extended case study*[5]

[5] *Extended case study*: classica modalità di ricerca etnografica, esemplificata dall'uso fattone da antropologi quali M. Gluckman e V. Turner, ma anche da storici come E.P. Thompson (ad es. in: *Whigs and Hunters*) e come E. LeRoy Ladurie in *Montaillou* e nel *Carnevale di*

corretto, come vedremo più oltre, nei termini della ricerca multilocale in cui, oltre all'osservazione partecipante, gli strumenti adottati sono stati principalmente: l'analisi documentale (es.: i Pof) le interviste semi-strutturate e i questionari. La ricerca è stata svolta in scuole secondarie di varie tipologie del Lazio (cinque scuole, tra cui Licei Classici, Scientifici, Linguistici) e del Friuli Venezia Giulia (un Liceo Scientifico e un Istituto Tecnico). I dati cruciali relativi alle scuole studiate sono stati infine sintetizzati in cinque punti (che presentano temi ricorrenti), completati da tre report descrittivi che arricchiscono detti punti sintetici con una quantità di dettagli idiografici.

Per verificare una serie di ipotesi, sono stati anche distribuiti dei questionari ai frequentanti i corsi della SSIS del Friuli Venezia Giulia. Quest'ultima regione è stata scelta non solo perché costituisce una realtà diversa dal luogo in cui sono state scelte le altre scuole (il Lazio) ma anche perché le sue scuole risultano tra le meglio piazzate d'Italia in alcune graduatorie di *assessment* internazionale. L'opportunità della scelta ha trovato conferma anche nei risultati della ricerca IPSOS dalla quale risulta che il Nord-Est è significativo in quanto costituisce l'area geografica più incline all'internazionalità, (circostanza peraltro illustrata in alcuni interessanti dettagli, dalla nostra ricerca sul campo).

La dimensione comparativa della ricerca è stata ulteriormente ampliata con un *volet* di studio svolto in Francia, il cui sistema scolastico nazionale, a differenza di quello italiano, non riconosce in linea di principio i periodi di studio all'estero. Questa situazione di partenza radicalmente diversa è servita per verificarne l'incidenza

Romans. J. Van Velsen lo ribattezzò *situational analysis* e lo descrisse in questi termini: "Consiste nella raccolta, da parte dell'etnografo, di dati dettagliati e coerenti, ma indica anche l'uso particolare che di tali dati si fa nella successiva analisi (*case analysis*)". J. Van Velsen, "The Extended-Case Method and Situational Analysis", in: A.L. Epstein (ed.), *The Craft of Social Anthropology*, Oxford, Pergamon, 1979, p. 129. Il prototipo della *situational analysis* è costituito da *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*, (Manchester University Press, 1958). La monografia di Gluckman inizia con il racconto di una cerimonia per l'inaugurazione di un ponte nel 1938 nello Zululand, descrivendo le relazioni tra diverse *personae* della società sudafricana: il capo africano, il re Zulu, il commissario capo per i nativi, il magistrato locale, i missionari, la polizia Zulu e infine l'antropologo stesso.

sugli atteggiamenti dei docenti, dei dirigenti scolastici, degli studenti. Tuttavia i dati raccolti in Francia non verranno presentati in questa sede, ma costituiranno l'oggetto di una successiva pubblicazione.

Come accennato, la ricerca è stata presentata riunendo i temi cruciali ricorrenti in cinque punti sintetici che, per comodità del lettore, non sono stati posti alla fine della trattazione, ma prima dei *report*. Nei *report* descrittivi invece il lettore troverà una quantità di dettagli idiografici che per motivi di opportunità metodologica non sono stati rappresentati nei cinque punti, e che contribuiscono a fornire il quadro descrittivo in cui contestualizzare i risultati riportati nella sintesi precedente.

La valutazione dei *returnees* da parte degli insegnanti italiani: un terreno di incontro tra varie dimensioni.

Concettualmente e metodologicamente, l'atteggiamento degli insegnanti verso i *returnees* si esplica in una situazione ibrida in cui si incontrano/scontrano varie dimensioni diverse, che nella presente ricerca si è tentato, almeno in prima approssimazione, di sviscerare, funzionalmente alla domanda di base della ricerca stessa. In primo luogo c'è un incontro tra culture diverse, sia in senso antropologico, sia in senso istituzionale/scolastico. Infatti il *returnee* è uno studente italiano che ha vissuto un'acculturazione all'estero, ha vissuto una situazione di liminalità[6] che gli ha fatto apprendere molte cose nuove sulla vita, e presumibilmente gli ha consentito di sviluppare un "terzo codice[7]" che gli consente di collocarsi tra due culture diverse: quella originaria e quella con cui si è confrontato all'estero.

Ma vi è anche un confronto tra due differenti sistemi scolastici nazionali: quello di origine del *returnee*, e quello nel quale lo stu-

[6] V. Turner, *Dramas, Fields, Metaphors*, Ithaca NY, Cornell University Press,1974; *The Ritual Process*, Ithaca NY, Cornell University Press 1982.

[7] A.R. Paolone, "Etnografi dell'educazione, soggettività, *terzo codice*. Riflessioni per uno studio sull'operato di ricercatori etnografici nelle scuole" in: M. Benadusi (ed.), *I quaderni del CERCO*, numero speciale: *Dislocare l'antropologia*, 2006.

dente ha trascorso il suo periodo di scambio. Qui la comparazione tra sistemi educativi non è un esercizio astratto, fine a sé stesso, una "pointless activity" come è stato polemicamente osservato a proposito di certa "vecchia" educazione comparata da R. Cowen[8], ma si incarna concretamente nella persona del *returnee*, che porta in sé i frutti delle varie esperienze fatte all'estero, e deve essere reintegrato, previa valutazione, nel sistema scolastico italiano. Il terreno della comparazione quindi è la stessa persona del *returnee* e il suo rapporto problematico con la ritrovata scuola di origine, e quindi anche e soprattutto con gli insegnanti il cui atteggiamento verso il *returnee* costituisce l'oggetto principale della presente ricerca. La scuola italiana, attraverso la figura dell'insegnante, deve valutare gli apprendimenti fatti all'estero. E qui c'è un'attività implicita, ma urgente e concreta, di comparazione tra aspetti del sistema scolastico straniero interessato, e del sistema italiano.

Lo studio dell'atteggiamento degli insegnanti non si esaurisce (o non dovrebbe esaurirsi) nella parte relativa all'apprezzamento e valutazione di apprendimenti scolastici fatti all'estero che, per quanto diversi dagli apprendimenti che si fanno in Italia, appartengono comunque alla sfera dell'educazione formale. L'atteggiamento degli insegnanti andrebbe sondato anche con riferimento a come essi si pongono verso la crescita personale del *returnee* (che costituisce uno dei punti di forza pedagogici dei soggiorni di studio all'estero di lunga durata), per valutare la quale la scuola italiana sembra non disporre di strumenti adeguati. In questo senso assistiamo a un confronto tra apprendimenti riconducibili alla sfera dell'educazione informale (la crescita personale, derivante non solo dall'esperienza fatta nella scuola straniera, ma nel soggiorno all'estero complessivamente inteso) e il problema di come e se valutarli nei termini dell'educazione formale (il sistema di valutazione della scuola italiana[9]).

[8] R. Cowen, "Transfer, Translation and Tansformation", comunicazione al convegno internazionale di studi: *Education Between Boundaries*, Udine 30 e 31 maggio 2008 (Atti a cura di A.R. Paolone, in corso di stampa presso Imprimitur, Padova).

[9] A proposito delle più recenti riflessioni sui rapporti tra educazione formale e informale si veda, tra l'altro: A. Rogers, *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and*

L'insegnante si trova in questo terreno di incontro tra realtà diverse, tra dimensioni differenti e a volte contrastanti, il che rende il suo ruolo nei confronti dei *returnees* estremamente complesso anche sul piano concettuale, nel senso di una adeguata comprensione delle categorie pedagogiche e antropologiche che sono in gioco in esso. Questo si ripercuote sul piano metodologico. La metodologia attraverso cui apprezzare l'atteggiamento degli insegnanti verso i *returnees* dovrebbe essere non solo una metodologia di ricerca pedagogica, di impostazione empirica, ma dovrebbe essere anche capace di funzionare comparativamente. Comparativamente tra culture scolastiche diverse, comparativamente anche tra la sfera dell'educazione formale e quella informale[10].

Alcuni problemi posti dall'etnografia multilocale

In questa introduzione di approfondimento concettuale e di impostazione metodologica, un altro importante aspetto da chiarire è quello relativo alle modalità di espletamento di una etnografia multilocale, quale quella richiesta dalla presente ricerca. L'etnografia multilocale si è resa necessaria poiché, con riferimento alla scuola secondaria italiana, vari aspetti relativi ai soggiorni di studio all'estero cadono nel regime dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999, art. 14, c.2) il che comporta che su questa materia da parte degli istituti scolastici italiani non vi sia uniformità di atteggiamenti e di soluzioni adottate. L'ipotesi di partenza, che è stata poi comprovata dai risultati della ricerca, è che ogni istituto scolastico tenda in questo senso a sviluppare una cultura idiosincratica, che può avere qualche tratto in comune con le culture di altre scuole (perché ad esempio facenti parte di uno stesso territorio, o perché legate tra loro in un network, o perché influenzate da fenomeni globali come le forme di assessment internazionale, ecc.) ma che presenta aspetti

Teaching, Leicester: NIACE, 2003; A. Rogers, *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*, New York, Springer, 2005.

[10] A.R. Paolone, *Educazione comparata e etnografia*, cit., pp. 153-154.

originali e a volte unici. In questo senso la metodologia idonea a svolgere un lavoro di scavo e mappatura di tali nuove realtà è senza dubbio quella etnografica. Ma perché lo studio avesse una certa sistematicità è stato necessario studiare più di un istituto scolastico, in più di un contesto territoriale/culturale. La scelta è caduta, per i motivi già accennati, su sette scuole collocate in due diverse regioni (Lazio e Friuli Venezia Giulia). Ciò comporta il ricorso all'etnografia multilocale, un approccio che sta mostrando la sua attualità ed efficacia nell'ambito della ricerca educativa comparata[11]. Per risolvere i problemi posti dalla multilocalità ho fatto riferimento alla rilevante letteratura scientifica internazionale, e in particolare a una serie di studi di etnografia comparativa dell'educazione, recentemente pubblicati.

Chiaramente gli esempi disponibili in letteratura parlano di ricerche svolte contemporaneamente su più siti da più ricercatori, laddove in questo caso ho studiato, unico ricercatore sul campo, tutte le scuole selezionate, in momenti successivi. Tuttavia, operati i distinguo necessari, alcuni di tali esempi presenti in letteratura costituiscono degli spunti validi e spendibili anche nella presente ricerca.

Una delle principali questioni per la ricerca qualitativa svolta in più siti diversi è la portata massima alla quale le squadre di ricercatori sono in grado di utilizzare tutto lo spettro di metodologie qualitative, tali quelle usate nell'etnografia: la raccolta di documenti e materiali rilevanti, le osservazioni sul campo, le interviste e le conversazioni registrate[12]. Il problema per certi versi è rilevante anche nel caso della presente ricerca, per cui ritengo sia opportuno parlarne, sia pur facendo le dovute distinzioni. I progetti di ricerca in cui si affronta lo studio di diverse situazioni culturali possono risultare in molto tempo speso nella fase iniziale, nel tentativo di stabilire una metodologia comune, efficace per l'intero spettro studiato; e i diversi linguaggi coinvolti comportano l'esplorazione delle diverse equi-

[11] *Ivi*, pp. 124-143.

[12] G. Troman, B. Jeffrey, "Qualitative Data Analysis in Cross-Cultural Projects" in: *Comparative Education*, vol. 43, n. 4, 2007. Il lavoro di Troman e Jeffrey ha costituito uno dei principali spunti metodologici per la mia ricerca.

valenze concettuali relative all'argomento studiato[13].

Una metodologia ampiamente utilizzata per sfruttare l'intero spettro di strumenti di tipo etnografico è quella indicata nel libro di M. B. Miles e A. M. Huberman[14]. L'analisi di dati qualitativi comporta varie fasi: in primis la riduzione dei dati, che consiste nel mantenere il progetto gestibile limitando la quantità di dati raccolti (appunti del campo e trascrizioni di interviste) per evitare di venirne sommersi, compiendo scelte di campionamento nella fase di raccolta (questa tecnica è stata ampiamente utilizzata nella presente ricerca). Quindi l'esposizione dei dati, che fa riferimento ai mezzi efficienti per organizzare e esporre le informazioni mediante l'uso, tra l'altro, di diagrammi, grafici, matrici[15].

Infine la conclusione e la verifica, che in realtà inizia sin dal principio della raccolta dati individuando pattern e regolarità, postulando possibili strutture e meccanismi. Miles e Huberman sottolineano che ciò dovrebbe essere accompagnato costantemente da un processo in cui si verificano la validità e l'affidabilità (es: tale spiegazione è plausibile? Puoi trovare prove che la confermino? Può tale scoperta essere replicata in un altro insieme di dati?) Miles e Huberman hanno sviluppato un approccio molto dettagliato e sistematico al processo qualitativo di ricerca e analisi dei dati, che include anche la presa in considerazione di progetti di *case study* su larga scala che includono siti multipli (benché non transculturali nel senso di diverse culture nazionali) e una squadra di ricercatori, ognuno responsabile per un singolo sito di *case study*.

Alcuni elementi di base di tale impostazione sono stati utilizzati nella presente ricerca, con la differenza (rispetto alle modalità prospettate da Miles e Huberman) che nel presente lavoro, come già accennato, tutti i *case studies* sono stati realizzati da un unico ricer-

[13] M. Osborn, "New Methodologies for Comparative Research? Establishing 'constants and context' in educational experience" in: *Oxford Review of Education*, vol. 30, n. 2, 2004, p. 265-285.

[14] M.B. Miles, A.M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oak, Sage, 1994.

[15] C. Robson, *Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers*, Oxford, Blackwell, 2002.

catore sul campo.

Nei progetti con *case studies* multipli i ricercatori iniziano con domande di ricerca comuni e sviluppano schemi condivisi di codificazione di dati, dall'inizio. Per tutta la ricerca, una strategia chiave per le analisi congiunte è il meeting di *case analysis* nel quale i temi principali, le impressioni, le dichiarazioni riassuntive su cosa sta accadendo nei casi studiati vengono registrate accanto alle spiegazioni, speculazioni e ipotesi. Le interpretazioni alternative, le spiegazioni, i disaccordi vengono dibattuti e i passi successivi per la raccolta dati, le domande conseguenti, le azioni specifiche e la direzione generale per il lavoro sul campo ancora da svolgere vengono decise, così come pure le implicazioni per la revisione e l'aggiornamento degli schemi di codifica. Nel caso della presente ricerca queste problematiche non esistevano, visto che il ricercatore era uno solo. Ci si può domandare però se, al di là dell'indubbio vantaggio (logistico) di non dover continuamente concordare le modalità di prosecuzione della ricerca con altri partner etnografi, il fatto di non aver dibattuto regolarmente sui dati con altri ricercatori sul campo non abbia comportato un depauperamento delle possibilità di elaborazione concettuale della ricerca. C'è da dire, però, che l'elemento maieutico era comunque presente a livello di scambio con la coordinatrice nonché con alcuni degli altri componenti del gruppo di ricerca, anche se non direttamente coinvolti nella ricerca empirica. Man mano che i dati venivano da me raccolti e presentati alla coordinatrice, si procedeva dialetticamente a una costante messa a punto della ricerca, anche nel senso di un chiarimento delle modalità di analisi comparativa dei vari siti, conducendo a un'ulteriore analisi, in una "spirale di comprensione".

Un'altra fonte di ispirazione per alcuni aspetti metodologici del mio lavoro è costituita dagli studi transculturali svolti da R. Webb *et. al.* e da M. Osborn[16].

[16] R. Webb, Vulliamy, G., S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kimonen, R. Nevalainen, "A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in England and Finland" in: *Comparative Education*, vol. 40, n. 1, 2004, pp. 83-107.; M. Osborn, "Constants and Contexts

Il progetto di ricerca di Webb. ha indagato sulla professionalità dei maestri elementari inglesi e finlandesi. La ricerca è basata su un ciclo di osservazione del 1994-96 presso sei scuole in ciascun Paese, seguito da un follow-up di interviste nel 2001. I problemi della professionalità sono affrontati attraverso tre temi generali: l'impatto del curriculum e delle riforme pedagogiche; il lavoro comune per implementare dette riforme; il controllo e *l'accountability*. Dalla ricerca è risultato che in ogni Paese le concezioni che gli insegnanti hanno della loro professionalità si sta evolvendo. Tali concezioni erano state forgiate da ideologie passate e presenti, dalle politiche e dalla pratica e mostravano di avere una notevole complessità.

Dovendo anche io indagare etnograficamente su aspetti della professionalità docente, ho pensato che alcune delle modalità utilizzate potessero fornirmi degli utili spunti.

Un aspetto rilevante è che, dovendo comparare i dati tratti da molti siti diversi, alla fine i ricercatori (seguendo una tendenza che sembra molto comune in questo tipo di studi) piuttosto che impiegare lo spettro completo di metodi di ricerca, hanno preferito la standardizzazione dell'analisi. I ricercatori che hanno condotto le interviste hanno ridotto l'impegno del personale di ricerca a due sole metodologie, facilitando così il processo di analisi. Per garantire la validità transculturale della ricerca, gli etnografi hanno limitato gli strumenti a interviste semistrutturate, usando un programma basato solo su tre delle principali domande.

Naturalmente nella ricerca di Webb erano contemporaneamente attivi numerosi ricercatori, il che ha comportato il costante confronto tra gli stessi. In tal senso, i dati finlandesi, raccolti in lingua e poi tradotti in Inglese, sono stati discussi dai britannici coi colleghi finlandesi in un meeting svoltosi in Finlandia. Il meeting è stato simile a quello propugnato nel modello di Miles e Huberman, nel senso che mirava a chiarire diverse interpretazioni di caso.

in Pupil Experience of Learning and Schooling: Comparing Learners in England, France and Denmark" in: *Comparative Education*, vol. 37, n. 3, 2001, pp. 267-278.

Questo processo collaborativo ha consentito di elaborare il genere di questioni di traduzione/contesto culturale/linguaggio sollevate negli studi precedenti[17].

Certamente, la presente ricerca non è transculturale nel senso della collocazione dei siti in nazioni diverse. Ma la premessa di partenza (premessa elaborata dopo la prima fase esplorativa della ricerca) è che dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica i singoli istituti scolastici, specie se posti in regioni d'Italia lontane tra loro, tendono a sviluppare una "cultura d'istituto" idiosincratica e diversa da quelle degli altri istituti, specialmente con riferimento a questioni quali la valutazione dei *returnees*, la cui regolamentazione giuridica è inadeguata e lacunosa e alcuni dei cui aspetti, come abbiamo già visto, sono espressamente demandati alle singole scuole dalla legge sull'autonomia.

Così come lo studio di R. Webb, precedentemente citato, anche lo studio di M. Osborn[18] ha prodotto un questionario comune, un serrato repertorio di strategie analitiche, e una stretta relazione tra i principali analisti per produrre un chiaro formato standardizzato per la loro metodologia. Tuttavia, per arrivare a tali risultati, anche essi hanno deciso di sacrificare le osservazioni estensive sul campo. Ancora una volta lo strumento principale è stato il questionario, nel quale è stata prestata molta attenzione alle differenze transculturali linguistiche e concettuali, e queste sono state corrette e messe a punto svariate volte[19].

In sintesi vi è, in questo tipo di ricerca, una tensione (di fatto un dilemma di base) tra il bisogno qualitativo di intimità idiografica e finezza del dettaglio da una parte, e dall'altra l'esigenza di standardizzazione transculturale; una tensione simile a quella tra la ricerca qualitativa e quantitativa.

Gli ultimi due esempi menzionati di etnografie comparative

[17] R. Webb, G. Vulliamy, S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kimonen, R. Nevalainen, *op. cit.*, p. 89.
[18] M. Osborn, "New Methodologies for Comparative Research? Establishing 'costants and contexts' in educational experience" in: *Oxford Review of Education*, vol. 30, n. 2, 2004, pp. 265-285.
[19] *Ivi*, p. 269.

(Webb *et al*.; Osborn) hanno legittimità e validità per via delle strategie analitiche e set di dati ben costruiti, ma non è stato facile includere in esse le osservazioni dei ricercatori.

Perché l'approccio di Miles e Huberman possa funzionare attraverso una pluralità di comunità internazionali o comunque culturalmente differenziate, il campione dovrebbe essere selezionato in base alla sua gestibilità e i diari etnografici e gli appunti sul campo estensivi dovrebbero essere tradotti.

Queste note sul campo e diari di osservazione dovrebbero, inevitabilmente, essere aperti al conflitto sulle interpretazioni comuni da parte degli analisti che non si sono recati su quel campo o non hanno compreso le sfumature culturali in esso. Gli studi discussi, benché utilizzino metodi qualitativi in modo talvolta etnografico, hanno in qualche misura ereditato le supposizioni positivistiche derivate dalla ricerca comparativa vecchio stile. Questa tendenza è particolarmente pronunciata nei lavori "alla Miles e Huberman". Questa osservazione non mira a criticare tali studi, ma a spiegare il bisogno di standardizzazione nella raccolta di dati e nella loro analisi, proprio perché gli studi sono comparativi e, in ultima analisi, il loro scopo è, nello stadio analitico, comparare il simile con il simile.

Si pone dunque ancora una volta il problema di come gestire operativamente la ricerca comparativa con molti partner transculturali, utilizzando tutto l'apparato di metodi di ricerca qualitativi, e condurre l'analisi dei dati nel corso e alla fine del progetto, conservando al contempo la sensibilità culturale idonea a una ricerca che attraversa vari Paesi o varie culture.

Nel presente caso, non c'erano vari paesi, ma due regioni d'Italia lontane tra loro, con stili di vita sensibilmente diversi e modalità di funzionamento delle scuole abbastanza diversificate, considerato anche che il Friuli Venezia Giulia è una regione a statuto speciale. Si ponevano dunque problemi di traduzione dei concetti da un ambito culturale all'altro per garantire una uniformità di analisi e di risultati. Di questa tematica ho lungamente discusso con la coordinatrice della ricerca che caldeggiava un approccio che consentisse una più ampia generalizzazione. In realtà, ho infine deciso di

praticare la via del compromesso tra detta visione e quello che io ritengo essere uno dei vantaggi fondamentali dell'etnografia dell'educazione[20]: quello di restituire la ricchezza delle sfumature, dei particolari e soprattutto (in una ricerca con elementi di comparazione) quantomeno di alcune delle differenze incommensurabili tra i siti studiati.

Per questo si è cercato di mantenere i dati idiografici individuali delle varie scuole studiate, contestualizzandoli però all'interno di un "repertorio condiviso", nel tentativo di usare un ampio spettro di strumenti etnografici, nella consapevolezza che ciò comporta anche un'ampiezza di analisi che necessita di ulteriori passaggi di sintesi qualitativa.

Nella ricerca quantitativa, l'aggregazione delle scoperte o dei dati da studi multilocali mediante mezzi statistici è da alcuni definita: meta-analisi. Perciò, ispirandosi in parte a una ricerca britannica di etnografia comparativa dell'educazione nella quale si è tentato di realizzare una sorta di meta-etnografia[21] per sintetizzare[22] una serie di studi qualitativi, si è cercato di conservare in parte la ricchezza idiografica, compiendo però una serie di generalizzazioni laddove dai diversi siti studiati parevano emergere tematiche comuni. Come già accennato nell'introduzione, questo ha portato a utilizzare complementarmente la sintesi qualitativa e i *report* descrittivi. Individuati alcuni temi cruciali ricorrenti, essi sono stati riassunti in cinque punti di sintesi, presentati qui di seguito. Per comodità del lettore, non sono stati posti alla fine della trattazione, ma prima dei *report*. Nei *report* descrittivi il lettore troverà poi un maggior numero di dettagli idiografici raccolti sul campo, che potranno essergli utili per comprendere la ricchezza e la complessità delle realtà studiate.

[20] A.R. Paolone, *L'approccio interazionista nella ricerca pedagogica*, Genova, De Ferrari, 1996, pp. 29-32

[21] N. Britten, R. Campbell, C. Pope, J. Donovan, M. Morgan, R. Pill, "Using Meta Ethnography to Synthesize Qualitative Research: A Worked Example" in: *Journal of Health Service Research Policy*, vol.7, n. 4, 2002, pp. 209-215.

[22] G.W. Noblit, R.D. Hare, *Meta Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Newbury Park, Sage, 1988.

I temi cruciali ricorrenti

1) La prima tematica ricorrente è quella relativa a contenuti, curricula e "spossessamento di professionalità docente".
I docenti tendono a percepire come maggiormente auspicabili gli scambi nei quali gli studenti frequentino una scuola estera i cui programmi e curricula siano affini o compatibili con quelli della scuola di provenienza.
Inoltre, essi percepiscono uno spossessamento di professionalità docente quando AFS Intercultura decide in quale scuola mandare il ragazzo.
Vi è, inoltre, anche un "sottotema pedagogico" del primo punto: Alcuni insegnanti tendono a essere contrari agli scambi individuali perché i ragazzi non solo non imparerebbero disciplinarmente le cose che avrebbero dovuto studiare in Italia (a meno che non abbiano scelto una scuola dal punto di vista curricolare "vicina" a quella italiana di provenienza) ma si "stranierebbero" anche dal punto di vista comportamentale.
In tal senso:

a) Il cambiamento di atteggiamento "generale" del *returnee* verso il mondo e verso la scuola non sempre è percepito positivamente dal corpo docente (e dai pari).
b) Alcuni ragazzi al rientro mostrano di non integrarsi più nella vita di classe, con conseguenze negative di vario genere (es.: necessità di cambiare scuola).

Tra i possibili rimedi a entrambi i problemi, vi è la possibilità, durante il soggiorno all'estero, di mantenere il contatto con la scuola di origine attraverso le azioni di accompagno.

2) Ma è emerso anche che, quando un volontario AFS Intercultura interagisce con i docenti e li rende partecipi di tutti i vari aspetti del processo di scambio, essi sono meglio disposti. Tuttavia la presenza di volontari è piuttosto rara. Di solito si limitano a recarsi nelle scuole per presentare il programma di AFS Intercultura, appoggiandosi al docente di rife-

rimento (in genere docente di lingua straniera), senza stabilire sistematici e duraturi rapporti con gli altri docenti.

3) Essendo tra l'altro piuttosto ambigua la normativa sulla valutazione degli studenti rientrati da periodi di scambio con l'estero[23], le scuole tendono, in tempi di autonomia scolastica, a trovare ciascuna delle soluzioni diverse al problema della valutazione (e, più in generale, dei rapporti con gli studenti che effettuano scambi con l'estero). Queste soluzioni sono determinate dalla cultura di ogni singolo istituto scolastico. Sono determinate cioè: dal complesso di esperienze acquisite sul tema degli scambi e delle attività internazionali (vedi punto successivo), dall'impostazione generale della scuola espressa nel POF, dall'atteggiamento dei dirigenti, che esercita un potente influsso sugli atteggiamenti dei docenti. In questo senso possiamo dire che i docenti agiscono utilizzando il know-how e gli strumenti che trovano nel proprio ambiente di lavoro, e anche in casi di particolare dedizione e impegno individuali, l'azione dei docenti tende a muoversi comunque nel *range* di possibilità offerto dalla cultura (e dalle politiche) dell'istituto scolastico.

4) La nuova concezione delle competenze trasversali internazionali incide in varie maniere sull'atteggiamento dei docenti verso gli studenti che rientrano da scambi individuali perché:

[23] Nel presente articolo si fa riferimento alla normativa vigente al momento in cui la ricerca fu svolta. Il Decreto Ministeriale n.9/2010, diramato alle scuole nell'aprile 2010 con il quale è stato adottato il modello di Certificato delle Competenze che gli studenti acquisiscono al termine dell'obbligo di istruzione decennale stabilito dalla legge Finanziaria del 2007, contiene la descrizione delle competenze di base acquisite da ciascuno studente a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore o dei primi due anni dei percorsi di qualifica professionale. Il DM, pur non scendendo nel dettaglio delle modalità di valutazione delle competenze, sancisce che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base e a questo scopo dispone che i consigli di classe utilizzino le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente e non solo i voti assegnati nelle singole discipline.

a) Sul piano pratico della vita scolastica quotidiana, tale nuova concezione può fornire ai docenti un modello di possibile strumento di valutazione di ciò che i ragazzi hanno imparato all'estero, per tutti gli aspetti che vanno al di là dei puri apprendimenti.
b) Tende a diffondere tra i docenti una nuova consapevolezza dei sistemi scolastici come realtà non più isolate nei singoli contesti nazionali, ma collegate tra loro in una sorta di network globale della valutazione delle competenze. I sistemi di valutazione comparativa internazionali quali il PISA e lo IEA-TIMSS[24] individuano nella valutazione delle competenze un elemento di comparabilità che trascende i singoli sistemi scolastici e tende, nell'immaginario di alcuni docenti, in un certo senso (man mano che detti indici internazionali acquisteranno maggior diffusione) ad avvicinarli sempre di più (come è emerso dalla ricerca svolta in Francia). La nuova visione prevede che oggi gli studenti non competano più all'interno di un singolo sistema scolastico selettivo (come ad esempio quello francese, tradizionalmente piuttosto "chiuso") ma competano in una sorta di "spazio globale" dell'educazione con i ragazzi di tutti gli altri sistemi scolastici, oggetto di valutazione comparativa. Questo appare essere uno degli input che potrebbero convincere insegnanti diffidenti verso gli scambi individuali di studenti, ad acquisire una mentalità più aperta.

Anche la presenza di altre tipologie di scambi (Comenius, Leonardo, gemellaggi bilaterali fuori schema, ecc.) contribui-

[24] L'indagine IEA TIMSS 2008 Advanced (*Trends in International Mathematics and Science Study*) è un progetto internazionale finalizzato alla valutazione delle prestazioni degli studenti, relative all'ultimo anno di scolarità (classe V della scuola secondaria di secondo grado), per gli indirizzi specialistici in matematica e fisica. I paesi partecipanti al progetto IEA TIMSS 2008 Advanced sono: Armenia, Italia, Iran, Libano, Paesi Bassi, Norvegia, Filippine, Federazione Russa, Slovenia, Svezia. Poiché la ricerca è longitudinale, il primo studio è avvenuto nel 1995. Essendo questo del 2008 una ripetizione dello studio del 1995, i paesi che hanno partecipato ad entrambe le somministrazioni come l'Italia hanno la possibilità di determinare se il sapere degli allievi sia cambiato nel tempo.

scono a creare nella scuola un know-how dal quale i docenti attingono per gestire gli scambi individuali e confrontarsi con i problemi che ne derivano.

5) Gli scambi individuali costituiscono solo una parte del volume generale degli scambi. I docenti intervistati parevano avere un bagaglio di esperienze relative agli scambi, più ampio con riferimento alle tipologie di scambio non individuali. Soprattutto gli insegnanti di materie normalmente non direttamente coinvolte negli scambi individuali e anzi, tendenzialmente indifferenti o contrari (insegnanti di materie non presenti nei curricula esteri: Latino, Filosofia, ecc.) Invece gli insegnanti di Lingua di solito nelle interviste mostrano di trarre molte delle proprie conoscenze e esperienze dal vissuto legato agli scambi individuali.

In conclusione, l'atteggiamento più o meno positivo dei docenti verso gli scambi individuali di studenti con l'estero (e il relativo atteggiamento verso la valutazione degli studenti rientrati) è condizionato dall'ambiente generale dell'istituto scolastico in cui lavorano, olisticamente inteso. I singoli istituti scolastici sono dei "sistemi" all'interno dei quali sedimenta una cultura generale relativa agli scambi. I singoli docenti poi "declinano" individualmente questa cultura in base alle loro caratteristiche individuali. Per esempio, è emersa una tassonomia di atteggiamenti individuali legati, tra l'altro, alla materia insegnata (i docenti di Lingue sono in genere più favorevoli agli scambi; quelli di materie raramente presenti nei curricula stranieri – Filosofia, Latino – in genere lo sono meno).

In questo senso, è emersa una tematica più generale, che potremmo definire: degli insegnanti come "vestali[25]". Esiste una

[25] Il termine è tratto da: Barbagli, M., Dei, M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969. Essendo trascorsi 40 anni dalla pubblicazione di questo celebre studio ed essendo, rispetto ad allora, profondamente cambiate la società e la scuola, il termine viene qui usato genericamente per indicare una tendenza al conservatorismo legata ad aspetti della professione docente.

vena di conservatorismo e diffidenza propri degli insegnanti in quanto tali, verso i soggiorni di studio all'estero?

L'ipotesi di partenza della ricerca faceva riferimento al presupposto che, essendo la nascita e l'evoluzione dei sistemi scolastici legate allo sviluppo degli Stati Nazionali e alla formazione del cittadino di quegli stessi Stati, la funzione docente fosse in qualche modo condizionata da tali premesse. L'insegnante sarebbe in qualche modo "istituzionalmente" prevalentemente orientato a formare il cittadino dello Stato Nazione di cui il sistema scolastico fa parte, e dunque a porre i curricula e programmi nazionali al di sopra degli apprendimenti legati ad altre esperienze, quali appunto gli scambi con l'estero.

La presente ricerca suggerirebbe in tal senso altre ipotesi, tra cui il fatto che, in generale, l'atteggiamento da "vestale" più che un'eredità della dimensione nazionale del sistema scolastico, possa essere più semplicemente un risultato del prolungato esercizio della professione. Le difficoltà e peculiarità dell'insegnamento in Italia farebbero si che i docenti acquisiscano certe caratteristiche, tra cui le forme di conservatorismo che potrebbero essere di ostacolo a esperienze quali gli scambi individuali con l'estero.

Ho cercato allora di sottoporre a una sorta di verifica questa ipotesi, distribuendo un questionario a un gruppo di giovani insegnanti in formazione (frequentanti la SSIS di Udine), e che quindi non dovrebbero ancora aver subito i condizionamenti anche "corporativi" di una prolungata pratica professionale.

I risultati hanno mostrato tra l'altro che i giovani docenti hanno un significativo atteggiamento di apertura verso gli scambi e la convinzione della pari importanza delle acquisizioni disciplinari e di quelle educative da parte degli studenti rientrati dall'estero.

I report. L'etnografia postmoderna e la "restituzione" delle "tonalità discorsive" attraverso le strategie testuali

A questo punto conviene passare all'esposizione dei report.

Come già accennato nella premessa metodologica, non tutti i dati raccolti sul campo sono stati utilizzati in questi resoconti descrittivi. I dati più importanti, quelli da cui possono essere estrapolati temi cruciali ricorrenti, sono stati presentati in forma di sintesi già elaborata nei precedenti cinque punti. I report che seguono costituiscono una sorta di *"pendant"* di dati idiografici che per motivi di opportunità metodologica e di brevità non è stato possibile rappresentare nei cinque punti sintetici di cui sopra, e che purtuttavia costituiscono un complemento importante per restituire al lettore la complessità e la ricchezza degli scenari studiati. In questo senso, nei termini di un'etnografia postmoderna, nei report ho cercato di utilizzare una strategia testuale nella quale elementi tratti dal diario di osservazione, dai documenti, dalle interviste, vengono combinati in vario modo per tentare di rendere la vivezza con cui nelle realtà osservate si articolano i vari piani studiati[26]. Si è cercato, in tal modo, di "restituire" al lettore le diverse "tonalità discorsive" riscontrate nei setting osservati, nel tentativo di mostrare aspetti della specificità dei diversi istituti scolastici (anche nel senso di quella progressiva individuazione di cui si parlava nell'introduzione) così come sono stati colti dall'etnografo. *Le notevoli differenze di stile riscontrabili tra i vari report sono tra le conseguenze di questo approccio.*

Report n.1: risolvere il problema della valutazione dei *returnees* al rientro chiarendo organicamente il problema delle competenze in entrata e in uscita.

E' un processo complesso e articolato che comporta l'uso estensivo del Pof, la creazione di dipartimenti disciplinari all'in-

[26] Questo approccio metodologico è stato da me discusso nel volume: "Educazione comparata e etnografia, tra globalizzazione e postmodernità", nel capitolo III. In proposito si veda anche:: G.E. Marcus, "Problemi attuali dell'etnografia nell'odierno sistema mondo" in: Clifford J., Marcus, G.E., (eds.), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, Roma, Meltemi, 1997 (orig.: *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, 1986).

terno della scuola, la definizione delle competenze specifiche suddivise per indirizzo di studi, per disciplina, per anno di corso.

La valutazione del *returnee* al rientro diventa un momento di questo sistema organico che si articola sin dall'orientamento in entrata.

Il Liceo Classico, Scientifico e Linguistico di Roma di cui parliamo, ha mediamente due studenti in uscita (per soggiorni di studio all'estero) ogni anno. In tal senso, a *Intercultura* adesso si sono affiancate anche altre associazioni che promuovono questi scambi.

Da qualche anno nel Pof della scuola è stata inserita una parte che riguarda la mobilità studentesca internazionale, citando alcune fonti. Oltre ai documenti del ministero vi sono pagine dedicate alla fonte *AFS Intercultura*, che in questo istituto viene unanimemente considerata la più autorevole in materia. L'inserimento nel Pof consente a studenti e docenti di avere un punto di riferimento.

Negli scambi, una delle figure chiave è costituita dal coordinatore di classe. Nel primo passo procedurale per l'attuazione dello scambio egli viene informato che lo studente affronterà l'anno all'estero, e gli viene detto quali accordi deve tenere con lo studente e quali competenze dovrà valutare al ritorno.

Nel Pof sono indicate le competenze specifiche come sono valutabili alla fine nel colloquio di ammissione che si tiene a settembre (che cosa valutare: i livelli essenziali di saperi disciplinari). Le competenze specifiche e quelle trasversali (come valutarle) e le capacità, che sono poi in generale quello che, a detta dei docenti locali, i ragazzi acquisiscono di più all'estero.

Convinzione della preside, è che in Italia la trasmissione di cultura soprattutto nei licei è accademica e formale. I nostri studenti fanno bene all'estero perché aggiungono alla maturazione e alle competenze relazionali nuove, le loro abilità di inglobare nozioni e l'abilità di esporre oralmente (cosa che all'estero è molto meno praticata, perché vi sono piuttosto delle prove scritte, molto tecniche, molto oggettive) però gli studenti italiani sono

più bravi nella produzione orale e anche nella produzione scritta più ampia dei semplici test.

In questo istituto vigono programmi di tipo istituzionale, ma da anni con la prosecuzione della lingua straniera fino alla conclusione degli studi. Al Liceo Classico vi sono due classi con sperimentazione informatica sulla Matematica. Sono le due sezioni *top* dell'istituto nelle quali, dicono i docenti, c'è un'autoselezione: chi va a fare il Classico con la Matematica rinforzata è necessariamente molto bravo.

Poi vi è uno Scientifico con sperimentazione informatica (tutte le classi) nella sola Matematica e un Linguistico (che dovrebbe essere quello da cui partono più *returnees*, invece ne partono più dal Classico). Questo è forse dovuto, secondo i docenti, alla maggiore disponibilità economica delle famiglie. Di fatto l'utenza è leggermente diversa tra Classico e Scientifico.

I soggiorni all'estero durano di solito un anno o un semestre. Quelli trimestrali sono rari.

Come accennato, in questo istituto i *returnees* si devono attenere ai livelli essenziali dei saperi disciplinari che sono contenuti nel Pof. E' la preside a tenere questo tipo di raccordo con *returnees* e famiglie, vista la sua pregressa esperienza come docente. Se ci sono questioni da trattare sugli studenti che vengono dall'estero: a quale classe devono essere ammessi, a quale grado, la documentazione viene esaminata sempre dalla preside.

Di solito il suggerimento è che lo studente prepari per ciascuna materia quelle parti di programma che sono di raccordo con l'anno successivo, che sono essenziali e propedeutiche.

L'esempio scelto dalla preside è quello delle letterature, perché al linguistico i ragazzi fanno tre letterature straniere, la letteratura italiana e anche la letteratura latina.

Nei programmi di letteratura ci sono, ad esempio, dei punti essenziali ineludibili: la Rivoluzione Francese, la Rivoluzione Industriale, il Pre-Romanticismo, la nascita del romanzo (per il penultimo anno). Queste sono le parti da preparare assolutamente per recuperare l'anno perduto. Ai *returnees* al rientro non ver-

ranno chieste parti non essenziali per la prosecuzione del programma.

Questi punti di raccordo sono stati decisi con i dipartimenti disciplinari, che la scuola ha da qualche anno.

Nel Pof quindi sono indicati i livelli essenziali dei saperi disciplinari, per tutti, non solo per i ragazzi che vanno all'estero.

Si cerca, in ogni caso, di snellire il lavoro per i *returnees* al rientro. Ad esempio possono fare la Rivoluzione Industriale con l'insegnante di Inglese e non farla con quello di Storia. Se il *returnee* sarà interrogato dall'insegnante di Francese sulla Rivoluzione Francese, ciò può bastare anche per l'insegnante di Storia. E' un recupero di contenuti curricolari tra materie. Più consistente è il problema di Greco e Latino. Il docente darà una piccola prova scritta, perché in un anno è facile dimenticare lo scritto. Su quello deve lavorare un po' lo studente. Ovviamente in caso di soggiorno, ad esempio, in paesi anglosassoni, non vi sarà prova scritta di Inglese.

Per il Classico, dove il Greco e il Latino sono sempre materia di seconda prova d'esame, si darà una prova, magari un piccolo brano da tradurre, da decodificare, magari in forma semplice, tipo terza prova dell'esame di Stato. Risposte brevi o risposte chiuse.

Se il compito non viene superato, non si danno debiti. Si può chiedere un'integrazione. E' un colloquio formale, necessario per passare all'anno successivo, ma non fiscale. Quello che la preside raccomanda sempre ai docenti è di non essere fiscali; formali, ma non fiscali: "Se lo studente evidenzia delle lacune, i docenti scriveranno che nel complesso si ritiene di ammetterlo alla classe successiva, ma dovrà avere due mesi di tempo per portare un lavoro al fine di superare un'ulteriore prova. E' un'integrazione (non si può chiamarlo debito) della didattica curricolare dell'anno precedente. Dandogli magari due mesi di tempo. Al pari di quello che si faceva coi debiti, ma non viene chiamato così. Formalmente è un'altra cosa." In questo senso la preside ha tenuto a mettere nel Pof tutta la documentazione di *Intercultura*. C'è anche la circolare ministeriale del '99.

Infine si mette insieme la valutazione espressa dalla scuola estera, sulle materie comuni, e si attribuisce la banda di oscillazione. Negli anni passati all'inizio di questa storia del credito, si pensava che un anno all'estero desse un punto in più. Ma era una credenza errata, che è stata corretta. Un anno all'estero è comunque un anno di assenza dalla scuola, non dà diritto a punti. Se lo studente è bravo, prende il massimo della banda di oscillazione. Di fatto i punti sono due. Il *returnee* al rientro può ottenere un credito solo se fa qui in Italia le certificazioni linguistiche europee, che in questo istituto si sostengono in sede, fino al "First".

Dunque, nel Pof è stata chiarita la parte istituzionale di questa valutazione, dopodiché la preside illustra i casi dei *returnees* ai consigli di classe. Ciò avviene nei consigli di classe a settembre, prima dell'inizio della scuola, in cui vengono inseriti anche i casi speciali, cioè di studenti provenienti dall'estero. IL CdC si riunisce prima e decide i criteri di formulazione del giudizio: che cosa si vuol dimostrare.

Non ci sono azioni di accompagnamento per gli studenti all'estero, né azioni di preparazione nel terzo anno. La cosa verrà in futuro presa in considerazione qualora il numero di studenti in uscita aumentasse. Altrimenti sarebbe antieconomico.

In questo istituto, ogni attività istituzionale deve concretizzarsi in un progetto, come indicato nel Pof. A ogni scheda didattica corrisponde una scheda finanziaria speculare e una retribuzione per il docente e per il personale impegnato. Nei criteri generali c'è di ottimizzare al massimo le risorse. Non è che solo per uno o due studenti la scuola può avviare un'azione che poi deve essere retribuita, vista la scarsità di fondi.

Per gli studenti stranieri in questo istituto, si affida un tutoring speciale, un docente retribuito per seguire lo studente in raccordo col resto del consiglio di classe. Per gli stranieri in visita esiste un "tutoring speciale", ma non per gli Italiani che rientrano. In questo senso, qui la strada del futuro potrebbe essere quella di un tutoring di raccordo non solo di accoglienza per gli stranieri che vengono in Italia, ma per i *returnees* italiani al rientro. Un incari-

co di tutoring di 10 ore, come per gli attuali tutor di accoglienza, ore retribuite in maniera forfettaria, non frontale, visto che quelle frontali concernono le lezioni vere e proprie, come quelle per la certificazione delle lingue. Con questo sistema il docente si coinvolgerebbe un po' di più, assumerebbe un impegno, una lettera d'incarico. Quella potrebbe essere una strada: formalizzare un incarico, per responsabilizzare.

Dunque la risposta al problema di valutare i *returnees* è quella di ricorrere alle risorse che già esistono, cioè chiarire nel Pof il discorso dei saperi minimi, affidare incarichi a docenti interni utilizzando il sistema dei progetti, che in qualche modo pallia il problema della differenziazione delle carriere[27].

In questo istituto si lavora molto coi docenti interni per una serie di motivi: intanto è più semplice retribuire gli interni, visto che[28] per chiamare esperti esterni o agenzie esterne è necessario dimostrare di non avere sufficienti professionalità all'interno.

Il discorso della valutazione dei *returnees* si inquadra in un discorso più generale in cui, in questo istituto, stanno cercando di arrivare a definire delle competenze specifiche suddivise per indirizzo di studi, per disciplina, per anno di corso. Nel Pof hanno individuato i saperi minimi previsti alla fine dell'anno, per ogni indirizzo, disciplina e anno di corso.

Questo anche per dare un'unità all'impianto didattico della scuola, e anche in funzione del recupero delle lacune. Perché ci sia, non un'omogeneità (poiché ovviamente poi ogni docente ha la sua libertà metodologica) ma un obbiettivo comune.

In questo momento il lavoro è sulle competenze in entrata e in uscita e sull'orientamento nella secondaria inferiore per accedere alla secondaria superiore e, al termine della secondaria superiore per accedere all'università.

[27] Al convegno Intercultura di Napoli del gennaio 2008 era stato sostenuto da alcuni che il tutorato dei *returnees* era ostacolato dal fatto che questi servizi aggiuntivi non incidessero in senso meritocratico sulle carriere dei docenti.

[28] Questo è sul DM del 2001, indicato come: "piano finanziario annuale".

E' in corso un progetto, in cui è stata creata una rete, tra sette scuole medie del territorio per individuare dei parametri in tre aree fondamentali: l'area logico-matematica, linguistico-espressiva, la quale a sua volta si suddivide nell'area della lingua madre e in quella di una lingua straniera.

Questo per quel che riguarda le competenze in entrata. Vengono somministrati dei test nelle scuole medie. L'anno scorso nelle seconde, quest'anno nelle terze[29], per verificare quali possano essere le predisposizioni anche per gli indirizzi di studio. Quindi si cerca di lavorare proprio sulla certificazione delle competenze. Il progetto è ancora all'inizio. La vice-preside afferma che per certificare le competenze occorre trovare un modo per ricostruire i livelli comparativamente sul territorio. Ci vuole un ente certificante e naturalmente occorre che ci si metta d'accordo su che cosa si vuole certificare, quali sono i livelli da certificare. Conseguentemente la vice-preside è interessata anche al problema della valutazione delle competenze di quelli che tornano dopo un soggiorno all'estero.

Con riferimento al progetto sulla certificazione delle competenze, si è scelto di non procedere con i parametri tradizionali, cioè test di Italiano, di grammatica, di analisi del testo, ma in modo diverso anche per non entrare nella didattica specifica dei docenti delle medie. Piuttosto si è tentato di individuare una sorta di competenza generale nell'ambito della osservazione, del lessico, della capacità di analisi dell'ambiente (attraverso immagini). Quindi non si è fatto riferimento alla specifica competenza disciplinare, ma a una competenza più vasta, che si potrebbe chiamare "competenza trasversale". La vice-preside definisce le competenze trasversali come quelle competenze relazionali, di osservazione, di diagnosi e di individuazione del problema, e quindi il *problem solving*...

Questa esperienza sulla valutazione delle competenze potreb-

[29] l'unico momento in cui ufficialmente dopo gli interventi di Fioroni ancora si valutano le competenze è proprio l'esame di terza media.

be essere estesa anche alla valutazione dei *returnees*, in particolare di quelle competenze non disciplinari che i *returnees* acquisiscono nel doversela cavare in un ambiente culturalmente diverso.

La docente di Inglese spiega:

"Il problema è mettere i ragazzi al rientro in condizione di superare quello che è il gap nelle discipline che all'estero non vengono trattate secondo i parametri che adottiamo noi.

E' questo: la gestione di quel che noi chiamiamo il recupero, a fronte di contenuti che saranno poi oggetto di esame. Noi non possiamo esentarli da una verifica che è l'esame, altrimenti non potremmo dargli il titolo di Maturità Classica o Linguistica.

"Comunque ci sono problemi dal punto di vista letterario. Non dimentichi che il nostro indirizzo prevede uno studio abbastanza approfondito della letteratura. Questo a loro veniva a mancare in quell'anno di soggiorno all'estero. Perché l'Inglese che facevano loro era piuttosto l'*expository English*. Poi gli Anglosassoni hanno questa idiosincrasia per quella che è la nostra interrogazione, fanno piuttosto questi *multiple choice test* e così via, per cui anche se acquisiscono questa competenza linguistica non sono abituati ad esporre, perché lo ritengono superfluo, mentre noi invece ancora la consideriamo una *conditio sine qua non.* Quindi la competenza letteraria è da recuperarsi, poi all'inizio dell'anno successivo… perché quando loro ritornavano proprio a fine anno, non era più pensabile di farlo insieme… abbiamo avuto il caso di uno studente che è rientrato a gennaio e allora in quel caso si è potuto fare un lavoro in comune, con predisposizione di programma *ad hoc*, con indicazioni di materiale ecc. Altrimenti questo lavoro si fa faticosamente all'inizio dell'anno successivo, allora però è implicito che questo studente debba acquisire questi contenuti almeno durante l'estate. Non con debito formativo formale, però deve farlo. Altrimenti io arrivo all'età del modernismo e loro non hanno la minima idea di quel che significa Età Vittoriana o Età Romantica".

"Con le scuole di destinazione di solito abbiamo uno scambio

di comunicazioni in cui il latore diventa lo studente stesso che torna portando i programmi e le comunicazioni dei docenti esteri, d'altra parte così come alla partenza è stato accompagnato dalle nostre lettere in cui diciamo quali sono i livelli linguistici raggiunti al momento, quali sono le competenze per le varie materie, in modo che anche i docenti stranieri lo possono indirizzare in un curriculum che sia quanto meno lontano possibile da un curriculum al quale lo studente ritornerà."

Noi abbiamo avuto un contatto, abbiamo fatto una sorta di lettera di presentazione, un dossier che noi prepariamo, un piccolo file in cui mettiamo: quali sono le competenze, qual è il programma, quali sono gli obiettivi che devono raggiungere, qual è la situazione come valutazione al momento. Nel senso che noi dobbiamo poi comunque valutare anche le competenze. Loro ritornano con una indicazione di valutazione vera e propria che è quella rilasciata dalla scuola presso la quale sono stati. Nel caso di Giulia che ha fatto solo un semestre, è rientrata a gennaio e aveva solo la valutazione relativa al *term* che aveva fatto a Dublino, con le competenze acquisite lì, che noi abbiamo verificato con le prove…"

D. "I voti provenienti dai paesi anglosassoni, ci pensa lei a tradurli ai suoi colleghi?"

R. "Il giudizio noi lo traduciamo e lo trasmettiamo, ma deve essere comunque soggetto a una verifica formale, soprattutto per quelle materie che non sono state trattate, su cui non c'è giudizio, non c'è valutazione, non c'è niente."

La vice preside: "Detto in parole semplici i ragazzi rientravano e per settembre si preparavano su alcune parti fondamentali del programma. Molti si portavano fuori i libri e studiavano fuori… Però sono cose gestite in maniera autonoma dagli studenti stessi. Invece forse sarebbe necessario dare un supporto di tipo informatico. Su questo dovrebbe attrezzarsi la scuola…"

Report n. 2: assegnare o meno i debiti formativi?

In un Liceo Classico e Linguistico di Roma in media ogni anno partono per l'estero due studenti. Tra l'altro, ogni anno una delle incaricate degli scambi chiede a un responsabile di *Intercultura* di venire a proporre lo scambio, alle persone che sono al penultimo anno, alla fine di ottobre. Loro vengono e spiegano cosa è *Intercultura*. Genitori e alunni sono invitati, così l'anno successivo se vogliono possono partire.

In questo istituto vigono i programmi istituzionali del dopoguerra, ma c'è anche il piano nazionale di informatica. Non c'è una parte specifica del Pof dedicata agli scambi, e non è invalsa la pratica di azioni di accompagnamento dei ragazzi all'estero.

I soggiorni all'estero sono quasi sempre di durata annuale. Più raramente sono semestrali. Qualche volta vi sono stati soggiorni di due mesi ma in coincidenza con le vacanze estive.

L'anno scorso una ragazza è andata in Venezuela, un'altra nella Repubblica Dominicana, un ragazzo negli Stati Uniti. Quella che è andata in Venezuela, aveva dato come prima scelta la Cina, ma la cosa non è stata possibile.

Il tenore della valutazione dei *returnees* al rientro dipende dai consigli di classe. Ci sono consigli di classe che sono molto aperti e vedono nel rientrato dei miglioramenti, non necessariamente nelle discipline che loro insegnano, però vedono che i ragazzi sono migliorati.

Ovviamente non è sempre così. Quando i ragazzi rientrano, ci sono alcuni consigli di classe che non vogliono dare nessun punto credito nel quinto anno alle persone che sono state all'estero nel quarto. Ma il ragazzo dovrebbe avere almeno il minimo dei punti che si danno per l'anno. Invece in alcune situazioni i consigli di classe si sono mostrati contrari. A questo punto il preside ha dovuto prendere una decisione. Essendo favorevole agli scambi ha stabilito di attribuire ai *returnees* almeno il minimo che potrebbero avere nella banda di oscillazione.

Una delle responsabili degli scambi spiega: "Ci sono questi

punti crediti dal terzo anno in poi. Nel terzo anno, se hai un debito, prendi il minimo della fascia, se hai la media del 7,3 anche con un debito puoi prendere il minimo della fascia. Non è che non puoi prendere nessun punto credito, però devi prendere il minimo. Se poi durante l'estate o all'inizio dell'anno successivo il ragazzo supera il debito, loro reintegrano il punto perso, se aveva perso un punto."

"Questo va bene per il nostro sistema. All'estero può darsi che non ci siano questi sistemi di punti, e quindi una persona che sta all'estero anche se sono 3 o 4 punti, ci sono alcuni consigli di classe che non vogliono dare i punti per niente. Dicono: non hai frequentato, perché te li dobbiamo dare? Da qui l'intervento del preside."

La prassi vuole che al rientro del *returnee*, la responsabile degli scambi spieghi ai colleghi le votazioni riportate all'estero. Queste votazioni andrebbero prese in considerazione per la valutazione sommativa annuale del ragazzo. Ma ciò è anche condizionato dal sistema scolastico in cui il *returnee* è stato. Vi è ad esempio un certo pregiudizio verso le scuole statunitensi. Anche se il ragazzo avesse preso "A" in tutte le materie, il consiglio di classe non lo prenderebbe in seria considerazione per via di questi pregiudizi.

Questi pregiudizi, suggerisce l'insegnante di Inglese, che è cittadina USA, sono anche legati all'immagine negativa dei sistemi scolastici stranieri che i docenti italiani delle materie più tradizionali, che spesso non conoscono alcuna lingua straniera, estrapolano osservando gli studenti stranieri (visitatori) in aula.

In questo istituto di solito i ragazzi stranieri vengono per due o quattro mesi. Attualmente c'è una ragazza americana che è venuta per un anno.

I docenti della scuola tendono a ignorare questi visitatori. In generale, si ammette che essi possano andare bene per esempio in Inglese. I docenti di lingua in genere tendono a mostrare una certa apertura. Per le altre materie invece c'è scetticismo, tenuto anche conto del fatto che alcune di esse sono assenti dal curriculum di

provenienza del visitatore. Tuttavia il soggiorno in Italia prevedrebbe che gli stranieri venissero almeno iniziati ad alcune di queste materie.

Spesso questi visitatori non sanno una parola di Italiano. Ciò rende la comunicazione con i docenti piuttosto problematica se non inesistente, mentre invece sembra che i pari siano più disponibili allo scambio. I docenti spesso reagiscono alla presenza del visitatore in aula con indifferenza, se non addirittura con fastidio.

Questa difficoltà di partecipazione sembra tradursi in pregiudizio anche sulle capacità di apprendimento degli stranieri. Per esempio la ragazza americana è stata collocata dai docenti in terza anche se ha diciassette anni.

Il pregiudizio sembra attivo solo verso gli stranieri visitatori, perché invece gli stranieri residenti in Italia, presenti anche loro in aula, considerati parte del sistema scolastico italiano, vengono trattati diversamente.

In questo istituto si praticano anche brevi scambi della durata di due settimane, tra l'altro con gli USA. Nelle due settimane di soggiorno in Italia i ragazzi stranieri devono venire in aula per due giorni, al seguito dei loro partner di scambio. Anche in queste circostanze l'impressione che i docenti italiani inferiscono dall'osservazione dei ragazzi stranieri è spesso non favorevole, per i motivi suddetti. E dire che basterebbe solo un po' di buona volontà per cambiare le cose.

L'insegnante di Inglese racconta: "C'era un gruppo venuto dal Belgio. Sapevano bene il Francese. Io dovevo dividerli perché il gruppo era numeroso. Li mettevo un po' in questa classe, un po' in quella. Era il giorno che per due ore dovevano venire a scuola. Busso alla porta e dico all'insegnante di Francese: «So che questa classe finisce quest'anno e le tue ore sono preziose, però avrei bisogno che oggi tu accolga quattro persone in più». Lei risponde: «Ma no, io devo lavorare!» Io ribatto: «Loro sono libere uditrici. Stanno buone, stanno zitte, non fanno nulla di male». Ora queste ragazze erano bravissime in Francese. Lei si è resa conto mentre spiegava, –siccome qualcuno di loro alzava la mano e

rispondeva – che erano molto brave in Francese. Alla fine della lezione è venuta da me e mi ha ringraziata: «E' stato veramente proficuo: le uditrici hanno parlato in Francese e i miei alunni hanno apprezzato molto». Però la prima cosa che mi ha detto era: no! Invece poteva essere una cosa positiva. Certo non per tutti. Non dico il Francese con il Tedesco, però in generale è una cosa positiva".

Una delle responsabili degli scambi ritiene che gli scambi siano sempre esperienze positive, anche se non sono perfette; sono un altro aspetto della vita. La sua ricetta per far capire questo ai colleghi delle altre discipline, e per meglio disporli verso i *returnees* è quella di coinvolgerli quanto più possibile nei viaggi di accompagnamento degli studenti in visita all'estero (scambi brevi): "Per due anni di seguito la collega di Matematica è andata in un soggiorno di studi e si è trovata bene. Quest'anno ha portato quella di Fisica. Quella di Francese, più due di Matematica e Fisica che hanno accompagnato tre classi, e si sono trovate bene."

L'Italia è uno dei rari paesi in cui ai futuri docenti non si insegna l'Educazione Comparata, che invece sarebbe indispensabile per consentire loro di capire, tra l'altro, in quale sistema scolastico il *returnee* è stato e di conseguenza valutare correttamente la sua esperienza e il suo profitto, fatte le dovute proporzioni.

Questa tematica emerge in particolare quando si tratta di valutare *returnees* che rientrano da sistemi con forme di *"setting"* o di *"advanced placement",* forme curricolari nelle quali il livello di studio di ciascuna materia non è meccanicamente legato all'età dello studente, il quale se particolarmente dotato può essere iscritto, nelle discipline in cui eccelle, a corsi più avanzati di quelli normalmente previsti per la sua età.

L'insegnante di Inglese, che ha una conoscenza diretta del sistema scolastico degli USA, cerca di sensibilizzare i colleghi a questa tematica, e nota da parte loro scarsa sensibilità in tal senso.

Afferma: "Quando arriva la pagella estera, non è che c'è sempre scritto se in una data materia il ragazzo ha fatto il terzo, quarto anno o cos'altro. Ma io so che spesso fuori (negli USA) è così,

because they have advanced placement, che non so come si potrebbe tradurre in Italiano. Però loro se fanno Matematica in *advanced placement*, significa che sono bravissimi, oppure fanno *advanced placement* in qualche altra materia, quello significa che sono bravi, non è da tutti. Inoltre le classi *advanced* sono più piccole, perché sono proprio quelli che stanno facendo un anno avanti. Qui tutto questo non esiste…"

Altra tematica presente nel caso di questo istituto: i pregiudizi dei professori sono anche legati al rendimento pregresso dello studente (effetto labelling) che a volte si combina con gli input normativi attuali[30], come nel caso di due fratelli entrambi partiti in soggiorni di studio a due anni di distanza l'uno dall'altra.

Diversi anni fa un ragazzo del linguistico è partito in scambio. La maggioranza dei docenti nel suo consiglio di classe vedeva uno scambio per la prima volta, e in un certo senso il consiglio è stato preso alla sprovvista. Il *returnee* era un ragazzo studioso e in gamba. Forse non bravissimo in Tedesco e in Matematica. Ma l'Inglese lo sapeva benissimo e, alla fine del Liceo, si è diplomato con 100. Quando è rientrato, i docenti si sono limitati a considerare i punteggi ottenuti all'estero e non lo hanno sottoposto ad alcuna prova. Il ragazzo è rientrato, ha fatto il suo dovere a scuola, ha recuperato in modo indolore. E' stato quasi come se non fosse mai andato all'estero: i docenti non hanno detto nulla.

Invece, due anni dopo la sorella del ragazzo ha fatto domanda ed è partita anche lei in soggiorno di studio all'estero. Prima che lei tornasse in Italia, la madre aveva parlato con il professore di Filosofia, con quello di Matematica ecc.

Poiché la ragazza non aveva una buona reputazione, i docenti questa volta ebbero un atteggiamento molto diverso e dissero ai genitori e anche alla docente di Inglese, che racconta: "<Questa volta non ci sfugge. Questa volta faremo fare una prova, l'argomento sarà ciò che non ha fatto in Italia durante il quarto anno.>

[30] Vedi oltre sul caso del secondo Liceo menzionato in questo report, nel quale si è dibattuta la necessità di valutare il livello del *returnee* nelle materie essenziali per l'Esame di Stato.

Come si fa a fare una prova sulle materie del quarto anno, durante il quale i ragazzi erano all'estero?" Il consiglio di classe ha insistito tanto che i genitori dell'alunna: "*were so upset, practically in tears most of the time, always trying to fight for their rights, going back and forth to the principal: why can't she do this, why can't she do that*. E' stata una cosa che è durata quattro o cinque mesi. Poi si sono un po' calmati. Però… non voglio dire che uno era più bravo dell'altra, ma mentre nel caso di lui il consiglio di classe lo ha fatto reinserire bene, per lei, siccome avevano lo stesso consiglio di classe, con lei è stato tremendo. Lei si è diplomata, è andata a fare Giurisprudenza a Roma Tre, l'ho incontrata, ora è più tranquilla. Ma non è uscita con 100 come il fratello, anche perché gli insegnanti erano prevenuti".

"C'è un'altra ragazza che è andata nello stesso anno nella Repubblica Dominicana. Lei è uscita bene con i voti. Nel consiglio di classe alcuni le hanno dato una piccola prova quando è rientrata. Però lei era tranquilla. Io penso anche che dipende dal consiglio di classe. Perché un insegnante (Filosofia) è venuto da me: «guardi, io voglio dare una prova a questa ragazza». Lei bene o male è riuscita a scrivere qualcosa. Però può darsi che non sia stata all'altezza degli altri. Comunque è uscita con un buon voto al quinto anno".

Una docente spiega la questione in questi termini:

D. "Quindi non c'è un modo fisso, stabile di valutare al rientro"

R. "No, sarebbe perfetto se ci fosse. E sarebbe anche molto giusto che quando i ragazzi sono all'estero loro provvedano di fargli avere delle lezioni a parte o privatamente, nelle materie che mancano all'estero. Se non studiano per esempio il Tedesco nella scuola che frequentano, allora qualcuno qui poi dovrebbe aiutarli. La ragazza che è andata nella Repubblica Dominicana al rientro ha fatto due ore di Inglese in più alla settimana, perché non era bravissima in Inglese e l'hanno aiutata. Questo per essere più sereni quando rientrano".

D. “In altre scuole si applica sistematicamente il test quando rientrano. Se non lo superano gli si dà un debito”.

R. “Non superano il test e si dà un debito. Io non riesco a capire, devono fare un test, specialmente sulle materie che loro non hanno studiato all’estero? E’ chiaro che i ragazzi non potrebbero mai superare quel test. Allora il debito è fisso. Prendono pochissimi punti per il quarto anno, e si trovano in difficoltà. Vieni discriminato, sacrificato. La persona che va all’estero e decide di trascorrere un anno all’estero, penso che sia un’opportunità unica, poi quando rientra è penalizzato perché, è stato all’estero”.

D. “Qui automaticamente danno un debito sulle materie non studiate all’estero?”

R. “E’ quasi sicuro che danno il debito. Hanno fatto soffrire quella ragazza con tutta la famiglia... non solo, ma mentre stava facendo le lezioni in corso, quelle del quinto anno, ancora la interrogavano sul debito del quarto o addirittura del terzo. Insomma, vai avanti! Non è una cosa che può continuare così! Allora non avrebbe dovuto essere neanche in quinto… Doveva ricominciare da dove aveva lasciato. Non va bene questo”.

D. “L’hanno fatta passare al quinto dandole automaticamente dei debiti…”

R. “Oppure fanno una prova di livello però sull’anno in cui non c’era e quindi le danno il debito. Questo non ha senso.
Lei dovrebbe avere la possibilità di studiare all’estero le stesse cose che loro studiano qui. Poi ci sono quei ragazzi che sono bravi comunque sia. Allora rientrano, fanno un compito, lo superano.
Un ragazzo per esempio è andato in Francia per tutto l’anno, e non è più tornato, si è diplomato là. Loro gli hanno dato la possibilità. Era un tipo autodidatta, che non aveva mai studiato Greco,

perché stava al linguistico, però lui ha superato fenomenalmente tutto quanto. Poi era indeciso se frequentare l'università qua o là, e i genitori… è tornato in Italia. E' un esempio di uno che non ha dovuto neanche fare il 5° qui. Ha fatto il 4° là e i professori erano così contenti di questo ragazzo che gli hanno permesso di fare il *baccalaureat* in Francia.
Se fosse rientrato qui, sarebbe andato bene lo stesso, perché anche lui è una persona in gamba."

D. "Quindi la reazione del corpo docente è legata alle qualità dell'individuo che va fuori"

R. "Si, Si, noi dovremmo dire, guarda: la persona che va fuori deve avere una media alta. E invece di dire: è aperto a tutti, dovrebbero spiegare che non è così, perché ci puoi andare solo se hai la media alta. Anche se i genitori dicono: io voglio che mio figlio lo faccia, e il consiglio di classe dovesse accettare, le conseguenze poi ci sono comunque.
C'è stato un ragazzo che voleva andare all'estero. Io ho scritto che non ero d'accordo, poteva fare due mesi durante l'estate, in Australia, mi andava bene quello. Però fargli perdere l'anno, visto che non aveva la sufficienza in tutte le materie, per me sarebbe stato deleterio. Cioè lui non sarebbe andato bene. Sarebbe stato bocciato. Allora la madre che è molto brava e sapeva che il figlio non poteva andare, ha fatto domanda per ospitare uno straniero in casa, e così è successo. Quindi ci sono tante cose belle che si possono fare. Dipende dall'individuo".

D. "Lei ha notato delle differenze tra i docenti di materie che esistono anche all'estero (Inglese, Matematica) e quelli di materie che all'estero non esistono?"

R. "Quelli delle materie che all'estero non esistono sono molto rigidi. Le dirò che anche quando le materie esistono all'estero, gli insegnanti italiani sono rigidi lo stesso, pensano che i *returnees*

non abbiano fatto niente. Specialmente Filosofia, Greco, Tedesco. E poi dipende anche dall'insegnante, qualche volta anche quelli di Matematica. Loro dicono: aveva il debito in terza, continua ad avere il debito. Pure se ha preso il massimo del voto in Matematica negli USA, sono diffidenti, pensano: loro non possono insegnare bene come faccio io. Questo almeno è quello che deduco io".

Anche in un prestigioso Liceo Classico di Roma, dove pure non c'è parte aggiuntiva del Pof relativa agli scambi, la tematica della valutazione dei *returnees* al rientro è un argomento di attualità.

Il preside ritiene che riguardo alla mobilità internazionale degli studenti, è evidente che devono esistere delle norme precise. Esiste ed esisteva una norma e ne è intervenuta un'altra successivamente, entrambe ritenute, in questo istituto, un po' equivoche. La prima in relazione al rientro degli studenti dall'estero lasciava ampio margine alle scuole per un'eventuale prova da somministrare al rientro per l'ammissione alla classe successiva a quella che loro non avevano frequentato in Italia. La seconda norma, che poi è una circolare, che è intervenuta con la riforma degli esami di Stato, allorché agli studenti si deve attribuire il credito scolastico annualmente, prevede delle prove di accertamento delle loro conoscenze sulle materie che non avevano studiato, che non avevano trovato corrispondenza negli ordinamenti delle scuole frequentate all'estero.

La circolare spiegava che dalla collazione dei risultati conseguiti in queste prove di accertamento con i risultati conseguiti all'estero si faceva una media e si inseriva lo studente nella famosa "banda di oscillazione" del credito scolastico, quindi quella del secondo anno nel rientro al terzo anno (del Liceo Classico).

La difficile interpretazione e applicazione di queste norme equivoche ha portato infine il preside ad avere un vivace scambio, per l'interposta persona di un genitore, col responsabile dell'ufficio degli ordinamenti scolastici.

Questo perché, se dette prove di accertamento disciplinare risultano infine del tutto negative, come si deve comportare il consiglio di classe? Il *returnee* al rientro deve essere riammesso comunque alla classe successiva. In ogni caso, dice il preside: "Ci deve essere intanto chiarezza formale. Perché poi, il ragazzo che frequenta il nostro istituto, ha gli stessi diritti e doveri al rientro di quello che frequenta il Mameli, di quello che frequenta il Russell, ci deve essere una norma uguale per tutti (…) Quando i genitori del ragazzo che ha avuto i debiti hanno protestato (…) io li ho mandati al ministero! Gli ho dato la circolare sulla mobilità internazionale studentesca, quella di Berlinguer (1999) e gli ho detto: andate al ministero! Dissero che non potevamo dare debiti. Benissimo dissi io, allora che lo mettano per iscritto! Così si chiarisce una buona volta! Perché io non facico un dispetto, io applico una norma! E abbiamo preso una decisione di consapevolezza giuridica e di opportunità culturale. Noi abbiamo dato il debito perché la norma non c'era… se il Responsabile del Ministero vuol mettere per iscritto le sue indicazioni… La signora ha risposto: ha detto il Responsabile del Ministero che chiarirà… E io: sono qui ad aspettare…"

Nell'istituto in questione ci sono stati alcuni casi di ragazzi che, pur essendo stati come di consueto avvisati (loro e le loro famiglie) che al rientro specialmente dello scambio annuale avrebbero dovuto sostenere in base alle norme, delle prove di accertamento sia scritte che orali (Italiano, Latino e Greco scritto, Italiano, Latino e Greco orale, e per l'orale quelle discipline che non avevano studiato all'estero: Storia dell'Arte, Filosofia, Storia; la versione della scuola è: per evitare che si lascino lacune grosse, incolmabili, che altrimenti il ragazzo non recupererà più) hanno mostrato di essere impreparati e non molto disponibili a collaborare fattivamente col corpo docente per un proficuo reinserimento. Emblematica l'esperienza, sette anni fa, di un ragazzo che l'anno dopo lo scambio, alla maturità non ce l'ha fatta. Non è stato in grado di recuperare durante l'anno. Era stato ovviamente riammesso in terza, ma alla riammissione non corri-

spondeva una effettiva, sufficiente preparazione.

A questo proposito il preside ha voluto dare un segnale chiaro. Ha fatto dare dal consiglio di classe i debiti. In particolare, ha ammesso il ragazzo in questione in terzo ma gli ha fatto dare dei debiti. Di fronte alle proteste del ragazzo e dei genitori, il provvedimento è stato così motivato: il ragazzo per poter affrontare la maturità in modo da non perdere l'anno, e quindi fare in modo che l'esperienza positiva maturata all'estero non gli si ritorca contro, dovrà recuperare seriamente in Latino, Greco, Arte e Filosofia.

La vicenda si è sviluppata in modo amaro. Uno dei due ragazzi che a settembre 2007 ha ricevuto i debiti, qualche mese dopo se ne è andato perché "si era avvitato su sé stesso." Avendo fallito in tutte le prove, interpretava come forme di discredito i pungoli e gli stimoli dei professori a integrarsi e a darsi da fare. Su consiglio del preside ha cambiato scuola, dopo che i professori hanno riferito al preside che, tra l'altro, il ragazzo si sentiva isolato nel contesto classe. In questo modo rischiava di fallire agli esami.

In questo senso, c'è la tematica del mutato rapporto tra pari. Perché se uno va all'estero, specie nelle scuole anglosassoni, là c'è un'atmosfera talmente diversa che poi quando torna in Italia può avvertire una distanza rispetto ai colleghi. Il preside ci tiene a precisare: "Lo avverte lui il distacco. Io ci ho anche parlato con questo ragazzo… per non rischiare ha deciso di cambiare e gli ho indicato una scuola dove ha trovato un gruppo classe di 12, 15 persone…"

Le prove alle quali il consiglio di classe ha sottoposto i ragazzi, sono normalissime versioncine di Latino, di Greco e orali "all'acqua di rose", su quello che loro ricordavano, sapevano o avrebbero dovuto sapere. Nessun intento punitivo, assicurano tutti: si è trattato di normali prove di quelle che si danno durante l'anno, anche più semplici dei normali compiti in classe. Corrispondevano alla classe non frequentata qui, per le materie che il ragazzo non aveva segnatamente seguito all'estero: scritti

di Italiano, Latino, Greco, orali di Italiano, Latino, Greco, di Storia dell'Arte, Filosofia, anche Storia perché negli USA fanno solo Storia americana.

Le norme che fanno riferimento alla valutazione al rientro, come accennato, sono equivoche: si parla di prove di accertamento per la riammissione in terzo. La norma non parla di debiti, ma in attesa che qualcuno chiarisca questo punto, nell'istituto in questione si è presa autonomamente questa decisione, visto e considerato che la norma non dice neppure che i debiti non si possono dare.

La convinzione diffusa nell'istituto in questione (rinforzata dalla reputazione di eccellenza dell'istituto stesso) è che all'estero dal punto di vista disciplinare la situazione è fiacca: i *returnees* fanno un po' di Matematica un po' di Scienze, molta Educazione Fisica, attività motoria (la lingua è un discorso a parte perché in genere la conoscono, quindi la perfezionano) e infine ritornano cresciuti umanamente, però poveri sotto il profilo culturale. Di quest'ultimo fatto è prova indiretta la circostanza che quando l'istituto manda i suoi ragazzi mediocri, tornano tutti con la valutazione "A", cioè il massimo, perché finanche gli studenti mediocri dell'istituto sono i migliori all'estero.

Nell'istituto ci sono delle azioni di accompagnamento, sebbene sporadiche. Vi sono esperienze attuate dai professori di buona volontà, (perché è un servizio a titolo gratuito) i ragazzi vengono seguiti anche all'estero, con le e-mail, con i sistemi informatici.

I professori di Greco e Latino ai ragazzi che partono per un anno e alle loro famiglie consigliano di mantenere l'esercizio facendo un po' di versioni, perché al ritorno il Latino e il Greco scritto serviranno sicuramente.

Qui nell'istituto l'esperienza insegna che, con riferimento agli scambi annuali, ragazzi che hanno una valutazione più o meno sufficiente, al rientro ce la fanno. Invece quelli che partono essendo mediocri, di solito difficilmente riescono a recuperare.

E' diverso invece il caso dei trimestrali, dei semestrali che vengono visti dai docenti con maggior favore. In questo momen-

to (ultimo trimestre '08) ci sono due studenti che hanno trascorso fuori la seconda parte dell'anno, il che tra l'altro crea anche degli equivoci e dei problemi. Ma se il semestre è da luglio a dicembre, o il primo trimestre, ci sono pochi problemi perché al rientro si dà tutto il tempo al ragazzo di organizzarsi, non si classifica nel primo quadrimestre, e gli si dà il tempo di recuperare.

L'approccio generale verso i *returnees* pare dunque essere questo: hai la fortuna di andare all'estero, ma quando torni farai la terza Liceo e devi sapere più o meno quello che sanno gli altri. Perché tu godi di un'opportunità in più rispetto a tutta la classe, rispetto ai tuoi compagni. Ma la scuola deve garantire i suoi comportamenti nei riguardi di tutti gli studenti, in modo che siano omogenei.

La procedura in partenza (che è collegata poi con la valutazione al rientro) di solito è la seguente: i genitori vanno a parlare col preside, poi prendono contatto con il consiglio di classe, che esprime il proprio parere. Le organizzazioni più serie richiedono anche il parere del preside o del consiglio di classe sullo studente, anche addirittura se si consiglia o si sconsiglia di fare un'esperienza all'estero.

Peraltro, recentemente stanno sorgendo delle associazioni, organizzazioni, alcune delle quali tagliano con l'accetta, non vanno tanto per il sottile. Neanche chiedono il parere della scuola. Prendono e fanno partire. Il preside si è fatto fare dai genitori a posteriori delle dichiarazioni che i loro figli erano partiti.

Questa crescente mancanza di considerazione per l'avallo dell'istituto scolastico, tra l'altro sconsiglia l'istituzione di un contratto formativo che il ragazzo sottoscriva prima di partire impegnandosi a colmare le eventuali lacune al rientro.

E' diverso il discorso per chi fa il trimestre o il semestre perché la scuola ritiene ovviamente motivate le assenze dato che il ragazzo sta facendo un'esperienza culturale all'estero, poi al rientro gli si dà tutto il tempo di reinserirsi, dopodiché il ragazzo riprenderà il suo iter normale.

Quindi la scuola e gli insegnanti sono presi in una tenaglia: da un lato devono interpretare e applicare legittimamente e correttamente delle norme sul credito scolastico, dall'altro la normativa stessa è sufficientemente ambigua e in questo si colloca nel problema di come gestire l'autonomia scolastica. Il preside risponde su questa tematica:

D. "Da parte vostra c'è stata una richiesta di chiarezza al ministero. Lei non pensa che forse il ministero tergiversa da questo punto di vista perché magari ritiene che questo vada in quel 20% di libertà curricolare e più in generale nella tematica dell'autonomia scolastica?"

R. "Si però il credito scolastico io non me lo invento per conto mio. La norma sul credito scolastico l'ha emessa il ministero. La norma sui debiti formativi, che oggi sono stati eliminati, l'ha emessa il ministero.
A proposito dei debiti formativi: oggi, con la norma Fioroni, non esistono più i debiti. Un ragazzo che mi torna dall'estero dopo un anno intero: io che faccio?
Le prove di accertamento le deve comunque fare. I debiti non glieli posso assegnare.
Se fallisce le prove di accertamento che faccio? Mica lo posso decidere io autonomamente! Cioè si, posso anche decidere, al limite, per dare un ulteriore segnale, non ti ammetto in terza, perché quella è una circolare. Ma chi me le deve chiarire queste cose? Anche perché i miei dubbi possono essere quelli di tanti presidi che hanno ragazzi all'estero. Coi debiti formativi adesso diventa più pesante la questione. Con la riforma della maturità: se uno non supera il debito entro il 15 marzo della terza Liceo, l'ultimo anno, non può essere ammesso agli esami. L'ultimo anno non si possono avere debiti. Come si fa? E' un problema da risolvere. Quindi il primo problema è giuridico. E la norma deve essere *erga omnes*, non in relazione all'autonomia scolastica. La legge che impone il debito formativo non può essere così male

interpretata da una circolare che dice: lo devi comunque ammettere alla classe successiva. La legge, se io mi volessi impuntare, direi: figlio mio, ti voglio bene, sei sempre il mio alunno, però tu mi hai fatto cinque prove di accertamento, uno scasso totale e io in terza non ti ci mando".

D. "Per la gerarchia delle fonti giuridiche la legge prevarrebbe sulla circolare…"

R. "Certo, c'è la legge, il decreto ministeriale e poi l'ordinanza ministeriale. La fonte normativa è la legge di riforma della maturità, il decreto ministeriale dell'ottobre scorso sui debiti formativi, l'ordinanza ministeriale del novembre scorso sempre sui debiti formativi. Il recupero va previsto entro l'anno. Eccetto quelli dell'attuale… sono ancora esonerati per modo di dire… vabbé, quelli che fanno le terze sono ammessi alla maturità anche se non hanno superato quest'anno il debito, quelli che fanno le attuali seconde hanno tempo per colmare la residua parte del debito fino al 15 marzo prossimo, quindi chi sta all'estero in seconda se la può cavare sotto questo profilo, quest'anno. Ma un altr'anno che saranno andate a regime le norme (se rimangono queste), sarà andata a regime la maturità secondo Fioroni, chi ci risolve il problema dello studente che sta un anno all'estero? Se ci sta tre mesi o sei mesi cresce soltanto. E ha tutto il tempo poi di recuperare quando torna a scuola. Chi fa tre mesi, diciamo fa ottobre, novembre e dicembre, chi fa sei mesi fa luglio- dicembre e ha sei mesi di tempo per recuperare. Chi fa l'anno intero col problema della maturità, col problema dell'attuale norma, c'è qualche rischio che va chiarito normativamente, non lo devo chiarire io. La questione dei debiti è regolata da leggi mentre invece la questione del rientro è regolata da una circolare vecchia e ambigua, che dovrebbe essere aggiornata in relazione alla riforma della maturità. Dal punto di vista giuridico io sollevo anche un'altra questione: a me è il primo anno che capita, quest'anno, anche se l'ho sconsigliato, sono partiti un ragazzo e una ragazza delle

attuali seconde nella seconda parte dell'anno. Io so che questi ragazzi avevano delle insufficienze allo scrutinio del primo trimestre. Giuridicamente, che devo fare io? Io un po' ci ho pensato al problema e me lo sono risolto, però proprio qui in relazione all'autonomia scolastica. A una norma di autonomia scolastica che comunque anche essa va chiarita, eccetera.
Questi ragazzi noi li scrutineremo a giugno. Come fare, se rientrano proprio in quel periodo? Io li devo scrutinare facendo la collazione con gli elementi che mi ritornano dall'estero. Ma se questi hanno lacune nella pagella del primo trimestre, io su quelle lacune non ci posso passare. Il consiglio di classe non ci può passare. Io gli devo dare i debiti, ma non solo, e comunicare loro che noi facciamo i corsi di recupero entro luglio e poi faremo le verifiche. Ma questo, diciamo, quasi me lo invento io, perché non ho altro sistema. Perché si può passare sopra a lacune del primo trimestre quando poi tu te ne sei andato all'estero, in questo caso anche contro il parere della scuola? Perché i secondi sei mesi dell'anno sono quelli veramente importanti, diciamo sul disciplinare, dal punto di vista culturale. Il consiglio di classe non può passare sopra a un 4 di Matematica, un 4 di Latino, di Greco del primo trimestre. Anche se mi dovessero arrivare le relazioni del lavoro o degli studi fatti all'estero dallo studente. Non ho altra soluzione".

D. "Su queste materie è difficile che le attività svolte all'estero possano compensare delle insufficienze così gravi."

R. "Su questo siamo pienamente d'accordo. Però poi dal punto di vista giuridico, perché gli scrutini sono un atto giuridico, io pubblico i risultati: un atto amministrativo, come mi devo comportare? Vede quanti problemi bisogna risolvere?
Questi che partono nella seconda metà dell'anno è la prima volta che mi è capitato. A forza di pensarci uno ha trovato insieme al consiglio di classe delle soluzioni. Io gli do i debiti e poi verranno sanati. La fortuna è che comunque, anche se non li dovessero

sanare, non rischierebbero la bocciatura perché le seconde liceali di quest'anno hanno ancora il *bonus* sui debiti, da sanare entro il 15 marzo prossimo.
Se uno il problema lo affronta, e va affrontato da chi di dovere, io cerco di risolvermelo dentro la scuola, ma va affrontato sotto tutti i profili: dal punto di vista giuridico, dal punto di vista degli ordinamenti, anche dal punto di vista dei comportamenti della scuola.
Mentre vent'anni fa di studenti all'estero ce ne erano pochissimi, adesso io non c'è anno che non ne abbia qualcuno all'estero, tre mesi, sei mesi o un anno, ormai si è diffusa la pratica della mobilità studentesca internazionale".

Sul problema della valutazione di alcune delle competenze non disciplinari acquisite all'estero, il preside risponde:

D. "Queste competenze che i ragazzi acquisiscono all'estero e che a volte vanno al di là della globale maturazione (per esempio la modalità anglosassone di studiare che è più simile alla ricerca universitaria) c'è qualche aspetto della scuola che può in qualche modo prendere atto di queste acquisite capacità e valutarle, oppure rimangono nella sfera privata del ragazzo?"

R. "Quella modalità di studio è una forma di asistematicità… Per i nostri ordinamenti attuali, queste acquisizioni non sono compatibili… La nostra scuola è la scuola della sistematicità, dell'apprendere sistematicamente anche al di fuori del manuale, la scuola anglosassone non è sistematica, va per centri di interesse e attualmente i due sistemi non sono conciliabili, anche se sono una crescita per lo studente. Lui poi in terza Liceo ha modo di sfruttare questa sua esperienza, perché man mano che vanno avanti in età gli studenti imparano a lavorare anche autonomamente su ricerche specifiche che i professori assegnano loro. Non ci immaginiamo la classe solo del manuale… E non solo perché in terza arrivano le cosiddette tesine per la maturità…"

D. "Voi qui avete i Brocca?"

R. "No qui abbiamo i programmi tradizionali, con aggiornamenti dei programmi rivisti un po' da noi, modificati nella scansione annuale, ma noi a questo lavoro abituiamo gli studenti anche dal primo Liceo, cominciamo a lavorare in quest'altra direzione e non soltanto nelle materie che più lo consentono… siamo una scuola un po' particolare. Il ragazzo può sicuramente utilizzare queste competenze acquisite all'estero ai fini del lavoro scolastico, però è un di più rispetto al disciplinare! Il ragazzo è favorito, purché ricomponga il disciplinare."

D. "Questa particolarità di cui lei mi parla, traspare nel vostro Pof?"

R. "No. Nel Pof uno non ci deve mettere questo mondo e quell'altro, non è il contenitore dell'universo intero o dello scibile umano. Noi facciamo tante cose che nel Pof non ci stanno. E' solo una linea guida. Che noi abbiamo ragazzi all'estero ogni anno lo sa tutta Roma, non si mette nel Pof. Nel Pof ci dovresti mettere dal patentino all'educazione stradale, all'educazione ambientale… tu metti le linee guida. Noi mettiamo che facciamo scambi culturali, però nello specifico no. Fa parte però dello specifico modo di essere del nostro istituto".

Proprio la valutazione di queste competenze non disciplinari acquisite all'estero costituisce uno dei temi del terzo report, basato su due istituti scolastici del Friuli Venezia Giulia.

Report n. 3: la ricerca di *curricula* compatibili e l'apprezzamento delle competenze non disciplinari acquisite all'estero

In un Istituto Tecnico e in un Liceo Scientifico di Udine, alcune pratiche quali gli scambi Leonardo, il CLIL (*Content and*

Language Integrated Learning) e la partecipazione al PISA, contribuiscono a costituire per i docenti un ambiente che li rende più aperti verso le competenze non disciplinari acquisite all'estero. D'altro canto si incoraggiano i ragazzi a cercare scuole estere con curricula compatibili con quello di provenienza.

L'Istituto Tecnico di cui sopra ha un'antica consuetudine con gli scambi. E' stata una delle prime scuole a implementare il CLIL, programma internazionale che prevede che una parte degli insegnamenti venga impartita in lingua straniera. Inoltre, già negli anni '90 faceva parte del progetto Petra, dove era gemellato con tre scuole, una in Francia, una in Germania e una in Olanda con le quali avrebbe dovuto realizzare un'euroclasse.

Tutto questo però non toglie che in vari consigli di classe gli scambi, a tutti i livelli, creino ancora oggi dei problemi, nel senso che alcuni docenti sono piuttosto ostili. I problemi non riguardano solo gli scambi individuali.

Vi sono malumori per il *Comenius*, che comporta scambi di classe per 2 settimane in uscita e 2 in ricezione, e per il *Leonardo*, che comporta stages all'estero per periodi di 3 settimane. Alla fine le resistenze sono state superate trovando per lo scambio, ad esempio per il Leonardo, una nazione (la Norvegia) in cui gli studi tecnici siano simili a quelli fatti in Italia.

I docenti di materie tecniche sembrano essere d'accordo sull'idea generale di indirizzare gli studenti verso nazioni o tipi di studi simili a quelli che si fanno in Italia. In questo senso hanno scelto come punto di riferimento l'Erasmus universitario. Proprio perché anche l'Erasmus in realtà è fatto in questo modo. Lo studente va nell'università straniera ma per continuare il suo corso di studi. Non va a fare qualcosa di diverso. Quindi ci dovrebbe essere questa affinità tra quello che lui fa in Italia e quello che va a fare all'estero. Cosa che invece, a livello di studi secondari tecnici, andando ad esempio negli USA, non sempre viene garantita.

L'idea diffusa qui pare essere quella di capovolgere un po' la

prospettiva e vedere lo scambio individuale non tanto come un'esperienza a sé stante (non andare tanto per andare all'estero) ma andare a fare qualcosa di specifico. Di strettamente correlato a quello che già si fa in Italia. E quindi inserito in un concreto percorso formativo. Tra l'altro, in questo senso l'Erasmus prevede il riconoscimento dei crediti, quindi anche qui entra in gioco un discorso di riconoscimento formale dell'anno passato all'estero. Nell'istituto si ritiene che debbano essere introdotti degli strumenti nuovi, a somiglianza dell'Erasmus universitario.

Su questo, e con particolare riferimento agli scambi individuali, pare essere d'accordo anche la docente di Inglese e responsabile degli scambi (Anche Leonardo e Comenius):
D. "Il caso degli istituti tecnici è un po' particolare…"

R. "Sì, sarebbe il caso di indirizzare i nostri studenti verso quelle nazioni dove possono trovare un istituto tecnico in cui si studiano anche delle materie tecniche simili a quelle che loro studiano qui in Italia, per confrontare, se vogliamo, i curricula. Quindi non tanto vedere l'esperienza all'estero come qualche cosa di indipendente, ma correlata di più al loro corso di studi. (…) Normalmente i nostri studenti sono molto attratti dall'idea di trascorrere un anno negli USA, è la meta preferita. Però bisognerebbe vederlo un momento riferito anche a quello che stanno facendo qui. Noi qui abbiamo sia il Liceo Scientifico Tecnologico, dove non studiano Latino come allo Scientifico, però studiano Filosofia, che spesso non è contemplata all'estero. Però studiano molto materie scientifiche come Fisica, Chimica, Scienze della Terra, Biologia, ecc. E lì probabilmente si trova più facilmente una corrispondenza negli USA. Certo che nel Tecnico bisognerebbe vedere di trovare le nazioni nelle quali esiste un corso di studi un po' più simile al nostro".

In questo senso, l'esperienza degli scambi Leonardo pare avere influenzato l'atteggiamento generale dell'istituto verso gli

scambi.

A livello di scambi individuali, questo si traduce tra l'altro nel fatto che, andando spesso contro i suggerimenti delle associazioni organizzatrici, i docenti di questo istituto chiedono ai ragazzi che si recano in sistemi scolastici in cui è possibile scegliere le materie di studio all'inizio dell'anno, di optare per discipline quanto più possibile simili a quelle insegnate in Italia. Un ragazzo appena rientrato dagli USA:

D. "Ti avevano suggerito qui di scegliere delle materie simili a quelle italiane?"

R. "Si, i professori, anche perché sennò, non dico che sarebbe stato un anno buttato via, però avrei dato un taglio netto agli studi italiani. Dopo, tornare sarebbe stato troppo difficile, recuperare tutto in un'estate. Io alla fine quando sono tornato, ho passato tutta l'estate a studiare…"

Il problema delle materie tecniche, che in Italia (e in questo istituto in particolare) si studiano in modo diverso rispetto alla maggior parte dei paesi esteri è anche al centro del problema della valutazione al rientro. Lo studente rientrato dagli USA:

D. "Sei tornato prima dell'estate?"

R. "Il 20 giugno".

D. "E cosa hai fatto?"

R. "Ho fatto vacanza di 2 settimane, dopo mi sono messo sui libri".

D. "Hai preso contatto coi tuoi docenti?"

R. "Sì."

D. “E loro ti hanno spiegato che programma dovevi fare?”

R. “Il programma me lo ero già procurato prima di partire. Mi ero portato i libri, avevo studiato. Tante cose però non le avevo, tipo le dispense e cose così. E allora prima di partire ho chiesto a qualche alunno di quarta se mi potevano dare i loro appunti e ho ripassato anche su quelli. Io non ho avuto grossi problemi tornando a scuola qua. Ho fatto test di Tecnologia, quanto alla Matematica ho fatto un corso privatamente”.

D. “Hai seguito un corso ma non c’è stata una prova alla fine…”

R. “Non mi è stata chiesta… ho recuperato. Ho fatto il primo compito in classe, la professoressa ha visto che andavo bene…”

D. “Per la tecnologia invece hai fatto tre test…”

R. “Il primo è andato bene. Gli altri due non sono andati tanto bene, perché il tornio non l’avevo mai usato prima… sono prove pratiche…”

D. “Cosa ti hanno detto di fare dopo?”

R. “Dopo non mi hanno detto di fare niente altro. Hanno visto che andavo meglio dei miei compagni, di alcuni compagni che erano rimasti qua in quarta…”

D. “Anche se due test su tre non erano andati tanto bene…”

R. “Forse avrò come debito Tecnologia… Mi devono dire loro alla fine…”

D. “Sai di altri debiti, oltre a questo?”

R. “No. Dalla terza ero partito con debito sulla Matematica. Al

rientro dagli USA ho frequentato privatamente un corso di recupero. Più che altro ero a posto con le altre materie".

D. "L'atteggiamento dei docenti al tuo rientro in generale quale è stato?"

R. "Buono, non mi hanno preso di mira".

D. "Su qualche materia hai avuto problemi particolari?"

R. "In Aerotecnica. Ma lì il professore mi ha dato una mano. Loro hanno fatto il ripasso, abbiamo fatto tutti un ripasso all'inizio dell'anno. Mi sono aggiornato su quello che avevano fatto e adesso sto andando bene. Ho preso sei e mezzo, sette e sette più in "Impianti".

D. "A questo punto, alla fine dell'anno ti senti perfettamente integrato".

R. "Sì. Ma già dopo un mese ero perfettamente integrato. Perché, come ho detto, durante l'estate ho studiato molto. Perché quando stavo là dovevo studiare le loro materie e non c'era tempo materiale per studiare il programma italiano. Alla fine la giornata era sempre piena. La scuola iniziava alle 7,30… Anche perché all'inizio c'è l'impegno linguistico, faticavo… studiare Storia in Inglese…ero partito che sapevo solo poche parole…"

La professoressa di Inglese:

D. "Per quello che riguarda la valutazione, nei consigli di classe si decide quali test i ragazzi devono superare, oppure c'è un protocollo già stabilito…"

R. "No, si decide in base a quelli che sono i livelli di entrata che vengono accertati con delle prove iniziali ogni anno, perché noi

facciamo test di ingresso praticamente ogni anno nelle classi, viene valutata un po' la situazione iniziale e da lì poi si decide come operare".

D. "Quindi la valutazione viene fatta all'inizio dell'anno come la si farebbe per chiunque altro…"

R. "Esatto, tenendo conto del caso particolare. Quindi si vanno a individuare eventuali lacune o problematiche da risolvere".

D. "E come si interviene in questi casi?"

R. "Si può intervenire in vario modo. (…) Si va a intervenire con lezioni di sostegno oppure corsi, se sono stati avviati per altre iniziative, quindi se si può aggregare questo allievo, che magari ha perso qualcosa, lo si può inserire in un corso già avviato… E' difficile che venga avviato un corso per un unico studente che è stato all'estero, che ha perso delle lezioni nel precedente anno scolastico. Questo non è previsto. E' chiaro che invece qualora dovesse essere avviato un corso di sostegno (chiamato a volte anche sportello) in generale in quella materia, allora lì si può inserire lo studente".

D. "Voi avete questi corsi?"

R. "Si, li abbiamo ancora. Vengono fatti all'inizio dell'anno scolastico. Fino all'anno scorso venivano fatti per colmare i debiti, quindi eventualmente lo studente può essere inserito all'interno di questi…"

In un Liceo Scientifico di Udine, celebre per gli alti punteggi ottenuti nei test PISA, per quel che concerne i soggiorni di studio all'estero, oltre che con Intercultura (che è la più stimata) vi sono collaborazioni con altre associazioni quali EF.

Per alcune ci sono dei responsabili nel territorio che si recano

in istituto e fanno le presentazioni dei programmi. Per altre invece sono gli stessi genitori che scelgono.

La scuola, dietro richiesta, offre una sala per presentare i programmi, ma non entra nel merito. Sostiene eventualmente lo studente, dà le informazioni, ma non svolge attività promozionale.

Gli scambi sono esplicitamente previsti nel Pof anche perché l'istituto in questione ha tra i suoi obiettivi proprio quello dell'educazione alla mondialità, quindi contempla sia gli scambi individuali, sia di classe. Questi ultimi sono scambi gestiti dalle due scuole di volta in volta interessate. In genere si fanno degli accordi bilaterali.

Gli scambi individuali possono essere della durata di un anno (i più comuni) di solito per i ragazzi del quarto anno. Ma a volte vi sono stati episodi di studenti che sono partiti in terza. Gli scambi di sei mesi invece tendenzialmente riguardano l'emisfero australe, perché si approfitta dello sfasamento dell'anno scolastico. Avvengono solitamente durante l'estate. In tali casi, l'assenza dalle lezioni nell'istituto è minima. Uno studente di quarta è rientrato dallo scambio con l'Australia di sei mesi, alla fine di novembre. Quindi ha perso solo le lezioni di ottobre e novembre.

Prima della partenza dello studente per l'estero, il coordinatore di classe gli fa presenti gli argomenti che verranno svolti nell'anno in cui sarà assente, gli dà il programma, gli indica quali sono i nuclei essenziali che devono essere studiati, soprattutto per le discipline che si sa non verranno studiate all'estero.

Poi di solito si mantengono i contatti con lo studente via e-mail. Di solito si scambiano semplici notizie, ma nel passato è stato anche somministrato qualche compito in classe. Quindi con le mail effettivamente c'è un contatto. Sono azioni di accompagnamento a distanza, che vengono svolte dal coordinatore della classe di cui il *returnee* fa parte.

I contatti vengono tenuti anche con la responsabile degli scambi e con i compagni di classe. I ragazzi quindi sono abbastanza seguiti.

Quando termina l'anno, di solito fine giugno inizi di luglio, i

returnees rientrati si presentano a scuola dalla responsabile, che controlla i documenti di rito. Non si richiede la traduzione consolare, a meno che il rientro non sia dalla Cina o simili. Ma per i documenti scritti nelle lingue straniere conosciute, basta sia comprensibile che lo studente ha superato l'anno. Quindi vengono controllati i documenti. C'è un'apposita cartella in cui vengono raccolte le cose portate dagli studenti, che poi debbono spiegare alla responsabile che cosa hanno fatto, che tipo di scuola hanno frequentato, quali sono le esperienze che hanno vissuto, se hanno fatto ricerche, se hanno fatto lavori, eccetera.

l voti delle pagelle straniere non vengono riportati sulle pagelle italiane, perché non c'è corrispondenza. E' sufficiente che sia superato l'anno scolastico. In questo si attengono alla circolare del '99.

Quindi si prepara un colloquio che non è un esame. La circolare è un po' ambigua, ed è stata interpretata in maniera favorevole al *returnee*, nel senso che credendo nell'utilità degli scambi sarebbe contraddittorio poi creare tutta una serie di difficoltà allo studente, sottoponendolo a esami e prove di vario tipo. Per cui il consiglio di classe si riunisce all'inizio dell'anno, ascolta il ragazzo che, preparato dalla responsabile, esporrà al consesso quello che ha fatto. Abbastanza sorprendentemente gli si chiede che cosa ha guadagnato nel senso della crescita personale, dell'autonomia. In questo istituto è convinzione diffusa che, anche se ha perso alcune nozioni, il *returnee* ha guadagnato dal punto di vista personale. Questa convinzione è stata, nella maggioranza dei docenti, confermata dalla circostanza che nessun *returnee* ha mai avuto difficoltà all'esame di Stato. Anzi, di solito hanno avuto dei buoni risultati.

In ogni caso il consiglio di classe prende anche in esame quelli che sono i programmi, possibilmente attestati dai documenti che il ragazzo riporta dall'estero. In questo senso i ragazzi sono invitati a portare molta documentazione, sui programmi dettagliati, anche sui lavori che hanno fatto, in maniera che il consiglio di classe abbia dei documenti su cui lavorare.

Infine c'è un'apposita scheda che viene compilata solo dai docenti che ritengono che lo studente abbia bisogno di recuperare nelle loro discipline. E' articolata in varie parti: conoscenze e competenze da integrare e rinforzare, azioni previste per raggiungere gli obiettivi fissati, strumenti e metodologie, tempi previsti, modalità di verifica.

Una volta compilata, una copia rimane agli atti e una viene consegnata allo studente. Il sistema si è dimostrato efficace, e gli studenti sanno con chiarezza cosa dovranno fare. La scuola comunque tiene a sottolineare che non si tratta di debiti, ma piuttosto conoscenze e competenze da integrare.

Non sono debiti perché se lo studente ha il debito vuol dire che non ha raggiunto gli standard minimi previsti. Nelle schede, invece si parla di una cosa diversa. Lo studente ha studiato discipline diverse in un paese diverso. Quindi non è che non sia riuscito in qualcosa.

Non ci sono prove di livello. In caso di necessità gli si consiglia di frequentare gli eventuali corsi attivati a settembre, i corsi per quelli che hanno il debito, tanto per riprendere il contatto.

Per quanto riguarda poi l'assegnazione del credito scolastico, viene ripetuto quello della classe terza. Quello che si è fatto in terza si ripete anche per la classe quarta, perché altrimenti sarebbe impossibile dedurlo da un metodo di valutazione completamente diverso, in assenza delle discipline. Tutto senza ulteriori prove o test.

E' un atteggiamento piuttosto generoso. In questo istituto sono dell'idea che se si ritiene che un'attività sia formativa, è un controsenso poi ostacolarla. Se la si promuove, poi la si sostiene anche, e le circolari non danno loro torto.

Questo inusuale consenso nei consigli di classe viene assicurato anche attraverso alcune pratiche, come quella di sconsigliare la partenza degli studenti meno bravi. Anche qui però sorprende che in questi casi la valutazione non sia solo disciplinare: andare all'estero vuol dire essere in grado di affrontare determi-

nate situazioni. Si conosce lo studente. Se è uno studente che ha una sua statura, un suo spessore, lo si vede. Se è debole, irrisoluto, viene sconsigliato a partire. Nella documentazione per la partenza c'è anche una lettera del dirigente con l'apporto del consiglio di classe e del coordinatore, lettera riservata che va all'associazione. Quando l'associazione esamina lo studente, si suppone che prenda in considerazione anche i giudizi espressi nella lettera, in cui si esprime motivatamente il parere sfavorevole.

Quest'anno l'istituto ha ben otto studenti in giro per il mondo. Ma ci sono anche dei visitatori, tra cui quest'anno c'è una Tailandese molto bene inserita nella classe: E' una ragazza che si impegna, ospitata dalla famiglia di un ragazzo italiano che è in Cina. Qui la presenza degli stranieri in aula è considerata una fonte di arricchimento.

In questo senso, chiediamo a una delle professoresse responsabili degli scambi:

D. "Lei vede un collegamento tra l'immagine dell'estero che i docenti si fanno guardando i ragazzi che vengono da fuori, soprattutto i docenti che hanno più resistenza: quelli di Latino per esempio, e l'atteggiamento che si ha verso i propri *returnees*".

R. "Io devo dire che nell'accoglienza degli studenti, sto un po' attenta in che classi vanno messi. Quello si, perché ci sono dei consigli in cui c'è più di un'insegnante che magari sa interagire in Inglese. In ogni caso sicuramente i ragazzi devono essere attivi in prima persona. Quindi il ragazzo non viene mai messo in ultimo banco ma tendenzialmente in avanti. Per esempio questa ragazzina qui (la tailandese) è tra due compagne, quindi l'aiutano, le spiegano, soprattutto all'inizio, quando aveva qualche difficoltà. Poi certe discipline non gliele facciamo fare. Penso che le si assegnano dei lavori che sono… innanzitutto tutti devono presentare il loro paese, su cui gli si dà del tempo, hanno accesso ai laboratori, quindi magari quando c'è l'ora di Latino, vanno in

laboratorio a farsi la ricerca. Per esempio questa sta facendo adesso dei lavori di Storia dell'Arte, le si assegna e si vede cosa ha colto. Si vede come riesce a cogliere la nostra arte rispetto alla loro eccetera. (…) Cerchiamo sempre di creare degli agganci ed è per noi una ricchezza di informazioni. Perché nessuno di noi sa tutte 'ste cose sulla Thailandia. Con la collega di Italiano ha recitato nella *Mandragola*. La si fa anche andare in gita, anche con altre classi, per farle conoscere l'Italia.
Nel passato io devo lamentare una non grande assistenza. Siamo passati da una assistenza nulla nel sostegno ai ragazzi stranieri, a una buona assistenza quando c'era un collaboratore di *Intercultura* che veniva qua, faceva lezione di Italiano… E adesso siamo di nuovo un po' abbandonati. Diciamo che le associazioni un po' abbandonano, si fanno vive solo quando devono promuovere l'attività. Peraltro nessunissima assistenza per gli studenti nostri che tornano dall'estero. Al di là della mera documentazione, non c'è assolutamente niente che loro facciano per verificare se l'integrazione c'è o non c'è, un consiglio… assolutamente no.
Quando i *returnees* rientrano, non è che l'associazione, pur avendo i ragazzi pagato, perché pagano diversi soldi, non è che viene, verifica, li segue, eccetera. Una volta rientrati sono abbandonati a sé stessi".

D. "Ma voi per esempio, da questo punto di vista, quando i ragazzi vanno all'estero, suggerite delle scuole dove ci sono curricula simili?"

R. "Non possiamo. Io sono anni che chiedo e che dico: per favore, noi siamo un Liceo Scientifico, quindi cercate di mandare… non mi importa che vadano a Chicago piuttosto che nel Montana, ma che cerchino almeno delle scuole con curricula compatibili… Invece una volta hanno mandato uno studente in una scuola dove non c'era Matematica! No, su questo non c'è nessuna attenzione".

D. "Quindi quando rientrano, con questo sistema che avete messo a punto, il rientro è "soft", non ci sono attriti…"

R. "Sì".

D. "C'è una valutazione abbastanza informale di quello che hanno fatto, il consiglio di frequentare i corsi di recupero…"

R. "Si danno i tempi per il recupero… Si tratta anche lì dell'intelligenza delle persone. Perché io non posso pretendere che si faccia l'intero programma dell'anno prima. Ci saranno dei nuclei fondanti necessari per capire il programma dell'anno successivo. Noi cerchiamo di puntare molto… Ce lo dicono tutti che non è sulle conoscenze che si deve puntare ma sulle competenze. Certamente le competenze acquisite nel gestirsi… perché a me risulta che negli USA quando loro vanno a scuola vengono inseriti in un gruppo e là si arrangiano. Infatti due o tre anni fa ho avuto degli studenti che mi hanno detto: "Sa professoressa, dopo un po' noi pensavamo di arrivare, di avere qualche accoglienza, invece nessuno ci considerava, come se non esistessimo". Loro han dovuto fare questa riflessione, e hanno cominciato a fermare la gente a scuola e dire: "Ciao, io vengo dall'Italia". Quindi hanno dovuto fare un percorso, e questo vuol dire acquisire competenze".

D. "Ecco il punto. Notoriamente la scuola italiana e le secondarie superiori in particolare sono scuole di apprendimento disciplinare. Voi come valutate le competenze, qual è la vostra fonte? In primo luogo: che tipo di programmi avete? Avete i Brocca?"

R. "No, abbiamo programmi istituzionali. In teoria il programma non esisterebbe più. I contenuti sono abbastanza liberi. (…)
Noi per le competenze abbiamo parecchie… i nostri studenti per esempio partecipano a moltissime gare. Di lingua per esempio fanno tutti le certificazioni, quelle del *first certificate* per esem-

pio, e noi abbiamo un tasso di promozione del 98%, lo stesso per Tedesco e lo stesso per Francese. Loro fanno Olimpiadi di Matematica, di Fisica, di Chimica. Per la Fisica abbiamo avuto due volte lo studente che è andato alle selezioni mondiali ed è arrivato terzo. Abbiamo un altissimo numero di iscritti alla Normale di Pisa, alle prove Invalsi la nostra è risultata la scuola migliore d'Italia. Quindi abbiamo questo genere di misurazioni anche".

D. "Quindi voi considerate le misurazioni. Andate a vedere i risultati, il PISA lo andate a vedere…"

R. "Certo!"

D. "E regolate la didattica di conseguenza?"

R. "Si va a verificare! Perché alla fine… Anche l'università poi alla fine ci chiede, non ci chiede tanto che sappiano quella particolare nozione, però che sappiano fare, che sappiano usare queste conoscenze. Per esempio attualmente stanno facendo un'attività di orientamento formativo al problem solving. Il problem solving è basato sulle competenze. A livello di orientamento noi facciamo riflettere i nostri studenti su quelle che sono le loro reali abilità, attitudini… Le terze lo fanno sulla Fisica e sulle Scienze, la quarta farà chimica".

D. "Voi puntate su una preparazione in vista dell'Università più che dell'esame di Stato…"

R. "Si! Che peraltro i ragazzi superano brillantemente. Anche per esempio gli approfondimenti, queste tesine, noi chiediamo ai ragazzi di farle su qualche cosa che sia di loro interesse, non necessariamente legato alla disciplina, poi materia di esame. L'anno scorso, la mia quinta, abbiamo fatto uno scambio con l'Australia. Uno studente ha fatto l'approfondimento sulla città di

Canberra e le città ideali di Calvino, e la sua tesina è stata premiata, è stata quarta in Italia, un'intervista multimediale. Qualcosa che vada al di fuori. Perché quelle cose che si copiano da internet non hanno molto senso… Nello scambio con la Cina abbiamo vinto il premio Terzani con un lavoro multimediale".

La maggior parte dei docenti nell'istituto in questione sembrano essere consapevoli delle questioni relative a indicatori internazionali e competenze. D'altro canto, nell'istituto i dipartimenti disciplinari stanno mettendo a punto gli standard minimi basati sulle competenze, secondo la normativa europea del 2007. Al momento in cui la ricerca è stata svolta c'è anche in ballo il discorso degli "assi culturali", altra tematica che concerne principalmente le competenze e non le conoscenze. In questo senso, nell'istituto si promuove anche una didattica che non sia solo frontale. Ad esempio, lavoro di gruppo, *peer tutoring*, cose di questo genere, anche nelle forme di recupero. L'istituto lavora molto *on-line*. Ha il campus virtuale, ha *intranet*, ecc. Sta anche facendo la sperimentazione del registro elettronico.

Per il momento invece il registro dei verbali di riammissione, dove il consiglio di classe delibera sulla riammissione dei *returnees*, è ancora cartaceo. Esso contiene varie diciture: se per esempio lo studente ha depositato tutti gli atti comprovanti la frequenza positiva presso la scuola estera. Vi è poi uno spazio in cui il ragazzo deve esporre i punti salienti della propria esperienza. In particolare, mi viene mostrato il caso di un *returnee* rientrato dal Sudafrica. Nel registro lo studente mostra i fatti più significativi maturati durante l'anno trascorso all'estero. Da quanto detto da lui, egli ha frequentato tre corsi di livello avanzato e altri quattro a livello medio. Nel registro è scritto che in questo caso il rientro in Italia è stato vissuto dal ragazzo come esperienza positiva. Il *clou* consiste nella verbalizzazione dell'accertamento, mediante colloquio, delle attività di studio e laboratoriali svolte all'estero dallo studente.

L'attuale preside, arrivato quest'anno, vorrebbe introdurre il

baccalaureato europeo. Per implementarlo, occorre che la scuola abbia degli insegnamenti in lingua straniera.

In questo senso l'istituto ha il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e d'estate invia gli insegnanti all'estero, a studiare soprattutto l'Inglese. Prossimamente ne partiranno otto, tra cui quelli di Matematica, Scienze, Educazione Fisica, Italiano. Gli insegnanti partecipano al CLIL a livello volontario. Se nella classe c'è l'insegnante CLIL, allora la classe ha accesso a questo tipo di insegnamento. Tendenzialmente su una parte del programma. Su un paio di moduli, per esempio. L'attività viene svolta di solito in collaborazione tra un docente di lingua e uno di un'altra disciplina. Una docente di Inglese fa con un collega di Scienze un paio di moduli dalla prima fino in quinta, con le relative verifiche. In quinta, ad esempio, le due insegnanti hanno fatto leggere qualcosa ai ragazzi riguardo alla sfera celeste. Poi hanno fatto il test in Inglese che è stato corretto congiuntamente dalle due insegnanti. L'una valutando la parte linguistica, l'altra quella dei contenuti e poi mettendo insieme i voti.

Questo tipo di esperienze costituisce un *background* che influenza positivamente l'atteggiamento del corpo docente verso gli scambi con l'estero, consentendo agli insegnanti di acquisire una "sensibilità internazionale". Questa sensibilità sembra essere in grado di contrastare efficacemente gli atteggiamenti di chiusura e pregiudizio di cui si è parlato nelle precedenti pagine, e specialmente nel secondo report. L'ideale sarebbe di poterla innestare su una pregressa preparazione in Educazione Comparata, materia che peraltro, come già accennato, attualmente è purtroppo assente dai curricula specifici di formazione dei nostri insegnanti.

Appendice: questionario distribuito agli insegnanti in formazione

Prima di concludere, torniamo alla già accennata tematica degli insegnanti come "vestali". Esiste una vena di conservatorismo

e diffidenza propri degli insegnanti in quanto tali, verso i soggiorni di studio all'estero?

Come abbiamo già accennato, la presente ricerca suggerirebbe l'ipotesi che, in generale, l'atteggiamento da "vestale" più che un'eredità della dimensione nazionale del sistema scolastico, possa essere più semplicemente un risultato del prolungato esercizio della professione. Le difficoltà e peculiarità dell'insegnamento in Italia farebbero si che i docenti acquisiscano certe caratteristiche, tra cui le forme di conservatorismo che potrebbero essere di ostacolo a esperienze quali gli scambi individuali con l'estero.

Tale ipotesi è stata sottoposta a una sorta di verifica, distribuendo un questionario a un gruppo di giovani insegnanti in formazione (frequentanti la SSIS di Udine), e che quindi non dovrebbero ancora aver subito i condizionamenti di una prolungata pratica professionale.

Riportiamo a questo punto l'elaborazione delle risposte ai 110 questionari distribuiti. Ne sono rientrati 57, pari al 51,8%, compilati da docenti in formazione con qualche esperienza di insegnamento (supplenze e altro).

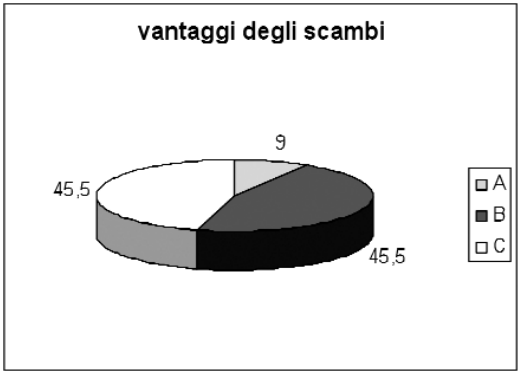
Alla domanda: "Secondo lei, qual è l'atteggiamento del corpo docente della sua scuola verso gli scambi in generale?" il 64% ha risposto usando espressioni positive di vario genere, quali "interessati", "aperti", "favorevoli". Il 36% invece ha utilizzato termini tendenzialmente negativi quali: "tiepidi", "indifferenti" o, in un minor numero di casi, più apertamente negativi, quali: "diffidenti".

Legenda: M= corpo docente favorevole agli scambi; N= non favorevole agli scambi

Una ulteriore domanda si rivolgeva direttamente all'intervistato: "Lei è favorevole all'invio di studenti all'estero? Perché?" L'89% degli intervistati ha risposto positivamente, l'11% non ha risposto.

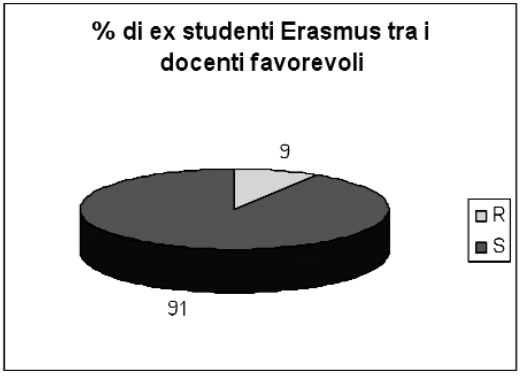
Legenda: S= sono personalmente favorevole; R= non risponde

Le risposte al "perché" gli intervistati siano favorevoli agli scambi possono essere raggruppate in tre famiglie: quelle che sottolineano i guadagni linguistici e disciplinari (9%), quelle che sottolineano i guadagni educativi (45,5%) e quelle che menzionano entrambi (45,5%).



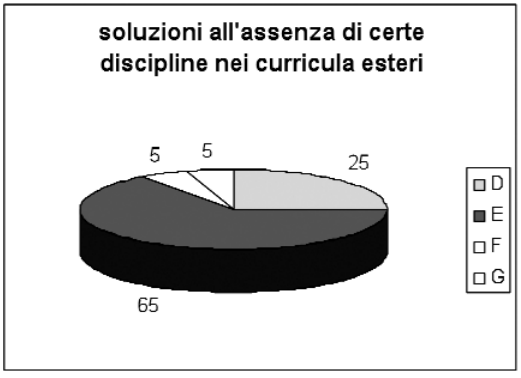
Legenda: A= guadagni linguistici e disciplinari; B= guadagni educativi; C= entrambi

Tra coloro che hanno risposto di essere favorevoli all'invio di studenti all'estero, il 9% ha precisato di esserlo anche in virtù di una pregressa personale esperienza di scambio in qualità di studente Erasmus.



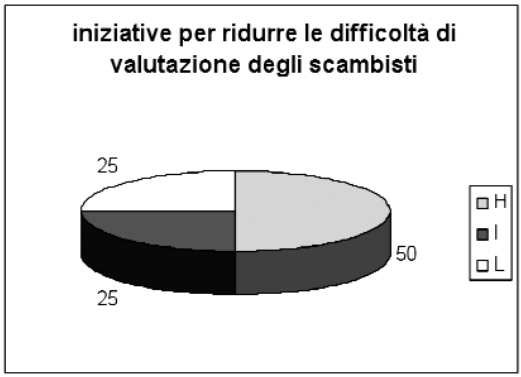
Legenda: R= ex studente Erasmus ; S= non Erasmus

Alla domanda: “Con riferimento alla reintegrazione dei *returnees*, secondo lei qual è la soluzione al problema dell’assenza di alcune materie nei curricula esteri”, il 25% la indica in accordi bilaterali tra gli istituti scolastici interessati agli scambi, in cui si cerca di armonizzare i curricula in modo che gli studenti in soggiorno di studi all’estero trovino più o meno le stesse materie. Il 65% invece auspica che in futuro il problema del riconoscimento degli studi fatti all’estero possa dipendere piuttosto dalla valorizzazione dei percorsi individuali di apprendimento dei singoli studenti, che possono anche differire da un percorso standard nazionale, senza che ciò ne infici il valore. Il 5% indica entrambe queste risposte, mentre un altro 5% non risponde.



Legenda: D= accordi bilaterali; E= percorsi individuali; F= entrambi; G= non risponde

Ma poi, singolarmente, alla domanda: ”Quali iniziative potrebbero ridurre le difficoltà di valutazione dei *returnees*, e con questo rendere tale processo più semplice per gli insegnanti?” il 50% individua la soluzione nel’istituzione di un Sistema europeo di valutazione delle competenze (sul tipo di quello già esistente per le lingue e l’informatica), il 25% più genericamente, nell’istituzione di un sistema chiaro di accreditamento delle competenze acquisite all’estero, e un altro 25% nella differenziazione delle carriere degli insegnanti in modo da poter riconoscere, ad esempio, il lavoro in più svolto dagli insegnanti che si occupano dei *returnees*.



Legenda: H= sistema europeo valutazione competenze; I= sistema chiaro accreditamento competenze; L= differenziazione carriere insegnanti

In conclusione, i risultati sembrano confermare l’ipotesi di partenza, mostrando tra l’altro che i giovani docenti hanno un significativo atteggiamento di apertura verso gli scambi e la convinzione della pari importanza delle acquisizioni disciplinari e di quelle educative da parte degli studenti rientrati dall’estero.

BIBLIOGRAFIA

M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.

N. Britten, R. Campbell, C. Pope, J. Donovan, M. Morgan, R. Pill, "Using Meta Ethnography to Synthesize Qualitative Research: A Worked Example" in: *Journal of Health Service Research Policy*, vol.7, n. 4, 2002.

R. Cowen, "Transfer, Translation and Tansformation", comunicazione al convegno internazionale di studi: *Education Between Boundaries*, Udine 30 e 31 maggio 2008 (Atti a cura di A.R. Paolone, in corso di stampa presso Imprimitur, Padova).

M. Gluckman, *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*, Manchester University Press, 1958.

IPSOS *L'internazionalizzazione della scuola italiana: "stato dell'arte",* 2008.

G.E. Marcus, "Problemi attuali dell'etnografia nell'odierno sistema mondo" in: Clifford J., Marcus, G.E., (eds.), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, Roma, Meltemi, 1997 (orig.*: Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, 1986).

M.B. Miles, A.M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oak, Sage, 1994.

G.W. Noblit, R.D. Hare, *Meta Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Newbury Park, Sage, 1988.

M. Osborn, "Constants and Contexts in Pupil Experience of

Learning and Schooling: Comparing Learners in England, France and Denmark" in: *Comparative Education*, vol. 37, n. 3, 2001.

M. Osborn, "New Methodologies for Comparative Research? Establishing 'constants and context' in educational experience" in: *Oxford Review of Education*, vol. 30, n. 2, 2004.

A. R. Paolone, *L'approccio interazionista nella ricerca pedagogica*, Genova, De Ferrari, 1996.

A. R. Paolone, "Etnografi dell'educazione, soggettività, *terzo codice.* Riflessioni per uno studio sull'operato di ricercatori etnografici nelle scuole" in: M. Benadusi (ed.), *I quaderni del CERCO,* numero speciale: *Dislocare l'antropologia*, 2006.

A. R. Paolone, *Educazione comparata e etnografia, tra globalizzazione e postmodernità,* Roma, Monolite, 2009.

C. Robson, *Real World Research*: *A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers*, Oxford, Blackwell, 2002.

A. Rogers, (2003): *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, Leicester: NIACE, 2003.

A. Rogers, *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education*?, New York, Springer 2005.

S. Trahar (ed.) *Narrative Research on Learning. Comparative and International Perspectives,* Symposium books, 2006.

G. Troman, B. Jeffrey, "Qualitative Data Analysis in Cross-Cultural Projects" in: *Comparative Education*, vol. 43, n. 4, 2007.

V. Turner, *Dramas, Fields, Metaphors*, Ithaca NY, Cornell

University Press,1974.

V. Turner, *The Ritual Process*, Ithaca NY, Cornell University Press 1982.

J. Van Velsen, "The Extended-Case Method and Situational Analysis", in: A.L. Epstein (ed.), *The Craft of Social Anthropology*, Oxford, Pergamon, 1979.

R. Webb, Vulliamy, G., S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kimonen, R. Nevalainen, "A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in England and Finland" in: *Comparative Education*, vol. 40, n. 1, 2004.

Internazionalizzazione della scuola e formazione degli insegnanti

Carla Roverselli

La ricerca presentata in questo libro ha come focus il ruolo e l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dei soggiorni all'estero di lunga durata, in previsione di una crescente internazionalizzazione della scuola. In questa prospettiva i soggiorni all'estero degli studenti vanno considerati non solo nella loro valenza formativa, ma anche per l'aspetto costituito dall'acquisizione di competenze e conoscenze di natura curriculare.

In questa sezione, s'intende focalizzare il ruolo che gioca la formazione degli insegnanti per l'internazionalizzazione della scuola.

Sosteniamo, infatti, che la valenza educativa dei soggiorni all'estero di lunga durata può essere apprezzata e valutata meglio da chi ne ha fatto l'esperienza e/o da chi è stato formato ad apprezzarla tramite un'educazione che l'ha reso più sensibile alle culture. Quegli insegnanti, dunque che hanno avuto un'educazione interculturale e/o che hanno svolto un periodo di studio e d'insegnamento all'estero si porranno nei confronti degli studenti che sono stati per un intero anno scolastico in una scuola di un paese diverso dal proprio, in un modo altro rispetto ai loro colleghi la cui formazione è stata differente.

Inoltre, per quanto riguarda la valutazione delle competenze e conoscenze di natura curriculare gli insegnanti e i dirigenti scolastici devono ormai imparare a confrontarsi con gli obiettivi di apprendimento utilizzati nelle indagini IEA e PISA/OCSE, che costituiscono oggi un riferimento per le politiche scolastiche di vari paesi.

Questo certo richiede al sistema scolastico nazionale il superamento dell'autoreferenzialità e agli insegnanti l'acquisizione di una mentalità globale: entrambi cambiamenti non da poco, e che rimandano nuovamente in qualche misura ad un particolare modo di formazione dei docenti. Inoltre l'aggiornamento dei metodi di valutazione adottati dagli insegnanti è richiesto anche dalla Commissione delle Comunità Europee in vista del riconoscimento e dell'attuazione di quelle "competenze chiave" così importanti per realizzare gli obiettivi della nuova strategia di Lisbona[1]. Tuttavia, gli aspetti che riguardano in particolare la valutazione e la valorizzazione delle competenze acquisite dagli studenti nei soggiorni all'estero saranno oggetto di una successiva ricerca.

Per realizzare dunque l'internazionalizzazione delle scuole (italiane) si deve puntare anche, o forse soprattutto, su una particolare qualificazione professionale di insegnanti e dirigenti scolastici che metta l'accento sugli aspetti inter- e multiculturali, dal momento che è necessaria non solo una accresciuta sensibilità interculturale ma anche una mentalità globale che sappia valutare una gamma più ampia di competenze sapendosi confrontare a livello inter-nazionale.

Ci si chiede a questo punto in cosa consiste la formazione inter-multiculturale degli insegnanti e come interagisce con l'internazionalizzazione della scuola.

a. La formazione interculturale degli insegnanti

Finora la formazione interculturale degli insegnanti è stata

[1] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) pubblicata nella "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" del 30.12.2006, L. 394/10-18. Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", SEC (2009) 1598, Bruxelles 25.11.2009, COM (2009) 640 definitivo.

pensata soprattutto in previsione dell'inclusione e della riuscita scolastica degli studenti stranieri presenti in classe. Tutto quello che è stato elaborato, ha tuttavia una sua ricaduta anche sull'internazionalizzazione della scuola e quindi sull'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dei soggiorni all'estero di lunga durata, perché richiede un importante cambiamento di mentalità.

A questo proposito mi sembra opportuno iniziare con quello che viene suggerito da un gruppo di studiosi nord-americani[2]. Essi constatano che la popolazione studentesca è sempre più multiculturale, e di conseguenza sostengono che la formazione degli insegnanti dovrebbe abilitare i futuri docenti a sapersi incontrare meglio con i bisogni e le aspettative degli studenti stranieri e delle loro famiglie. Per migliorare la formazione degli insegnanti, questi studiosi sostengono che bisognerebbe approfittare di più di quelle opportunità di apprendimento costituite dai viaggi e da periodi d'insegnamento all'estero, ed inserirle maggiormente nei curricula di formazione dei futuri insegnanti. In queste occasioni, infatti, se ben gestite e strutturate, si possono acquisire nuove percezioni dell'alterità e quindi nuove prospettive riguardo le differenze umane; si possono rettificare convinzioni sbagliate e capovolgere stereotipi[3]. Infatti, per acquisire le competenze interculturali non è sufficiente seguire corsi accademici sulla diversità culturale a livello teorico, che pure sono previsti negli Stati Uniti nella formazione degli insegnanti. Risulterebbe molto più proficuo offrire o suggerire ai futuri insegnanti un periodo di tirocinio all'estero. In realtà, le esperienze di studio all'estero aumentano la crescita intellettuale, favoriscono lo sviluppo persona-

[2] Masel Walters L., Garii B., Walters T, *Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training*, "Intercultural Education" vol.20, 2009, Suppl. N. S1-2, pp.S151-158.

[3] E' vero comunque anche il contrario, e cioè che un viaggio all'estero che non è preceduto, accompagnato e seguito da una preparazione ha come risultato una debole crescita della sensibilità interculturale: cfr. Pedersen P.J., *Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad*, "Intercultural Education" vol.20, 2009, Suppl. N. S1-2, pp.S73-86. Secondo alcuni studiosi sono pure necessarie alcune risorse personali di base per poter acquisire in un periodo di studio all'estero competenze linguistiche soddisfacenti: Sunderman G., Kroll J.F., *When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect*, "Applied Psycholinguistics" 30, 2009, pp.79-99.

le e una mentalità globale.

Gli insegnanti che hanno svolto un significativo periodo di tirocinio all'estero durante il loro tempo di formazione acquisiscono numerose capacità. Diventano meno etnocentrici e trovano occasioni di apprendimento in ogni situazione. Acquisiscono maggior fiducia nelle loro competenze professionali e interculturali. Apprezzano di più le differenze e se ne sentono attratti. Acquisiscono una mentalità più globale rispetto ai colleghi che sono rimasti a casa, sono più coinvolti in attività internazionali, hanno più amici e colleghi in altre nazioni ed infine dimostrano una maggiore abilità nell'interagire e nell'insegnare agli alunni stranieri[4].

Insegnare all'estero, infatti, è un'esperienza molto forte, anche se non sempre positiva: risulta similare al primo anno di insegnamento quando ci si misura per la prima volta con la gestione della classe e con le proprie capacità senza alcun supporto esterno.

La formazione interculturale degli insegnanti consiste in primo luogo, secondo alcuni studiosi nord-americani, nell'esaminare ed eventualmente modificare le proprie convinzioni nei confronti della diversità, per assumere poi nella condotta professionale un atteggiamento più equo e antirazzista.

Secondo Geneva Gay[5] perché gli insegnanti possano interagire al meglio con gli alunni stranieri devono esplicitare e agire sulle loro convinzioni profonde nei confronti delle etnie, delle culture e delle razze. Infatti, i docenti hanno sempre convinzioni e atteggiamenti razziali, etnici e culturali che sono, il più delle volte problematici e comunque sempre profondamente significativi nel dare forma al loro modo di concepire e praticare l'insegnamento. Per modificare in modo significativo l'esercizio della loro professione, gli insegnanti non devono quindi solo imparare nuove cose, ma devono cambiare le loro convinzioni e concezioni riguardo alla professione e al loro modo di praticarla: questo sostiene la Gay. Infatti, secondo

[4] Masel Walters L.M., Garii B., *Walters T, Learning globally, teaching locally: incorporating* ... p.S153

[5] Gay G., *Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity*, "Journal of teacher education" 61, 2010, pp.143-152.

lei nasciamo dentro una razza ma non riusciamo a "dire / esplicitare" le nostre convinzioni razziali, né sappiamo o vogliamo sottoporle ad un esame critico. Per gli insegnanti non dovrebbe essere così: per loro è necessario imparare a parlare delle opinioni e delle convinzioni che hanno sulla razza, l'etnicità e la diversità culturale, e su come ricostruirle o eventualmente trasformarle.

Si sa che le convinzioni profondamente radicate agiscono come filtri per le nuove informazioni riguardo la diversità culturale, etnica e razziale e per gli incontri con essa; e queste convinzioni profonde sono molto resistenti al cambiamento. Esse influenzano anche fortemente i sentimenti di efficacia nell'insegnamento. Infatti, come noto, le 'presunzioni' degli insegnanti direzionano le loro percezioni e i loro comportamenti verso gli studenti, generando delle aspettative che hanno un effetto potente sui risultati scolastici degli studenti stessi[6]. Secondo la Gay, gli insegnanti in formazione arrivano già con delle loro percezioni riguardo le persone straniere, considerandole spesso patologiche, pericolose e comunque problematiche. E' molto difficile smontare queste convinzioni e rimpiazzarle con informazioni più accurate e costruttive riguardo la gente di diversa cultura, etnia o razza. Fare ciò, tuttavia, è veramente necessario, se si vuole innalzare il livello d'impegno degli insegnanti per l'equità e la giustizia sociale, poiché gli atteggiamenti e le convinzioni sono importantissimi nel determinare i comportamenti educativi. E' impensabile infatti, che insegnanti che hanno convinzioni negative nei riguardi degli studenti stranieri e delle loro tradizioni culturali come risorse valide e percorribili, possano avere con loro relazioni personali ed educative positive.

La formazione interculturale dovrebbe dunque, in primo luogo sostenere gli insegnanti a 'disimparare' il razzismo sottaciuto e profondamente radicato in loro, aiutandoli a riconoscere e superare quell'inconscia complicità a mantenere gli attuali sistemi di privilegio e di oppressione, e aiutandoli a lottare contro gli inevitabili fal-

[6] Rubie-Davies C., Hattie J. and Hamilton R., *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*, "British Journal of Educational Psychology" 76, 2006, pp.429–444.

limenti che si verificano nel produrre i cambiamenti necessari[7].

Da quanto detto emerge, dunque, che la formazione interculturale degli insegnanti – in quanto attività di insegnamento – è un'impresa che non può essere adeguatamente concettualizzata solo come teorica o pratica perché è posta all'intersezione tra il mondo teoretico e quello pratico. Le strutture teoretiche e i presupposti che ci stanno sotto sono i filtri attraverso cui la pratica e le politiche sono mediate. Inoltre bisogna tenere presente che tutti gli sforzi fatti per rendere interculturale la formazione degli insegnanti si verificano all'interno di complessi contesti politici, sociali e professionali che sono dominanti durante un determinato periodo, cioè all'interno di determinate agende educative che sono prevalenti a livello del singolo stato e della nazione, e che quindi possono far emergere come preponderante un aspetto piuttosto che un altro.

Apprendere ad insegnare inizia in prima battuta nella preparazione formale dell'insegnante ma continua per tutto l'arco della vita professionale. Bisogna tenere quindi nel debito conto la formazione in servizio degli insegnanti, in altre parole quelle comprensioni e conoscenze che possono essere acquisite durante il tempo dell'esperienza lavorativa (cioè quello che gli insegnanti possono imparare in classe). Per tutte queste ragioni bisogna pensare dunque la formazione interculturale degli insegnanti all'interno del dibattito sulla formazione degli insegnanti in generale[8].

La formazione interculturale degli insegnanti è una realtà che ha molti significati quotidiani, molte definizioni formali, e molti schemi categoriali. Nieto per esempio, ha individuato 5 qualità attitudinali per gli insegnanti che vogliono essere effettivamente promotori della diversità culturale e della giustizia. Esse sono:

1. un senso di missione per servire i ragazzi etnicamente

[7] Cochran-Smith M., *Blind Vision: Unlearning Racism in Teacher Education*, "Harvard Educational Review" vol.70, n.2, Summer 2000, pp.157-190.

[8] Cochran-Smith M., Davis D., Fries K., *Multicultural Teacher Education. Research, Practice, and Policy*, in Banks, J.A., and McGee Banks C. A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, second edition, San Francisco CA, Jossey-Bass, 2004, pp.931-975, in part. p.933.

diversi al meglio delle loro abilità
2. solidarietà, empatia e valorizzazione della vita, delle esperienze e della cultura degli studenti e della dignità umana
3. coraggio di mettere in questione le tradizionali conoscenze scolastiche, i modi convenzionali di fare le cose, i pregiudizi riguardo gli studenti, le famiglie, le culture e le comunità diverse
4. la volontà di andare oltre gli schemi e le strutture stabilite, abbracciando l'incertezza e la flessibilità
5. una passione per l'uguaglianza e la giustizia sociale[9].

Un insegnante o un dirigente scolastico che avrà dunque avuto anche una formazione interculturale, e che magari avrà avuto un periodo di tirocinio all'estero, si porrà nei confronti degli studenti stranieri ma anche nei confronti degli studenti che hanno svolto un periodo di studio all'estero, e quindi nei confronti dell'internazionalizzazione della scuola, con un atteggiamento più favorevole rispetto a quei colleghi che non sono stati preparati allo stesso modo.

b. Le competenze interculturali

La formazione interculturale offre l'opportunità agli insegnanti di acquisire una mentalità globale e competenze interculturali. Ma in che cosa consistono queste ultime? La competenza[10] è quell'insieme di conoscenze, attitudini/atteggiamenti e abilità che permette a una persona di risolvere i problemi specifici di un determinato contesto sociale, culturale e politico.

La competenza comunicativa interculturale consiste nel possedere la sensibilità, le conoscenze e le capacità necessarie per interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di culture

[9] Nieto S., *Why we teach*, New York, Teachers College Press, 2005.
[10] In accordo con la definizione di competenza data da Orazio Niceforo in questo stesso testo, ci permettiamo tuttavia di ribadirne a modo nostro una esplicitazione a cui di seguito facciamo riferimento.

differenti[11]. E' il risultato dell'aver acquisito un'aumentata consapevolezza del contesto culturale soggettivo (visione del mondo), includendo il proprio, e dell'aver sviluppato una maggiore abilità a interagire sensibilmente e competentemente attraverso i contesti culturali; entrambe queste cose sono l'effetto immediato e a lungo termine di un avvenuto scambio culturale[12]. Nella comunicazione entrano quindi in gioco gli aspetti affettivi, cognitivi e comportamentali.

La competenza interculturale non ha a che fare soltanto con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa[13].

La competenza interculturale richiede l'acquisizione di **conoscenze specifiche** sia riguardo alla comunicazione e al linguaggio, sia riguardo alla storia, alle tradizioni e alle convenzioni culturali che influenzano i pensieri e i comportamenti delle persone con cui si vuole entrare in relazione. Tuttavia sapere tutto su quanti più gruppi etnici possibili nel mondo, sapere molte lingue, avere chiari i riferimenti valoriali legati a usanze e comportamenti, non fa di noi necessariamente delle persone culturalmente sensibili e quindi competenti. La conoscenza approfondita unita alla comprensione di una determinata cultura permetteranno comunque di sviluppare la capacità di ascoltare, osservare e interpretare, come pure di analizzare, valutare e comparare.

Oltre le conoscenze specifiche sono necessarie le **attitudini interculturali** che consistono soprattutto nella capacità di decentramento. Queste attitudini si manifestano principalmente nell'**apertura** a persone provenienti da altre culture, nella **curiosità** e nel desiderio di scoprire cose nuove tollerando l'ambiguità e l'incertezza

[11] Mucchi Faina A., *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Roma – Bari, Laterza, 2006, p.102.

[12] Bennett M.J., *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to Intercultural Education double supplement*, "Intercultural Education" vol.20, Suppl. N.S1-2, 2009, pp. S1-13, in part.p. S2.

[13] Castiglioni I., *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci, 2005, p.10.

che ne derivano, nel **rispetto** della diversità culturale. Tali attitudini permettono di rilevare le differenze culturali e, al tempo stesso, rendono disponibili a modificare in parte il proprio comportamento, come forma di attenzione e rispetto dovuta alle persone che a questi mondi appartengono. Di conseguenza queste attitudini sono indici di sensibilità interculturale[14].

I livelli di sviluppo della *sensibilità interculturale* possono essere differenti e ciò significa che le persone apprendono dal contatto con la differenza culturale in maniera diversa a seconda di dove si collocano nel continuum evolutivo di sensibilità interculturale, dal momento che quanto più l'esperienza della differenza culturale è complessa, prolungata e approfondita, tanto più la competenza nelle relazioni interculturali cresce potenzialmente, passando gradualmente da una fase etnocentrica ad una etnorelativa[15].

Le attitudini interculturali, unite alla conoscenza e alla comprensione di un'altra cultura potrebbero far sviluppare delle **abilità** comunicative interne ed esterne, che costituiscono la competenza comunicativa interculturale. Gli aspetti interni della competenza interculturale sono l'*adattabilità* a differenti stili comunicativi e comportamentali, la capacità cioè di adattarsi a nuovi ambienti culturali; la *flessibilità*, la capacità di usare cioè comportamenti e stili comunicativi appropriati al contesto; la capacità di avere una *visione etnorelativa*; l'*empatia*. L'esito ultimo e quindi esterno della competenza interculturale consiste nella capacità di utilizzare sensibilità e conoscenze acquisite in modo da agire con efficacia nell'interazione interculturale[16].

"Perché sia realizzabile un'efficace comunicazione interculturale è importante che le politiche sociali e lo sforzo delle singole persone si muovano in almeno due direzioni: a) cercando di contrastare gli effetti negativi di pregiudizi e stereotipi; b) cercando di favorire

[14] Mucchi Faina A., *Comunicazione interculturale*, p.102.
[15] Castiglioni I., *La comunicazione interculturale*, pp.13-41.
[16] Deardorff D., *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, "Journal of Studies in International Education" vol.10, n.3, Fall 2006, pp.241-266.

e acquisire personalmente una competenza comunicativa specifica. Solo attraverso questa doppia strada è possibile che la comunicazione interculturale diventi, non solo un mezzo per scambiarsi informazioni, ma anche un efficace strumento di conoscenza reciproca, di collaborazione e di mediazione dei conflitti[17]."

Per un'attivazione appropriata di queste competenze sono necessari almeno due presupposti.

Al primo posto c'è la *consapevolezza dei limiti culturali del proprio modo di pensare, sentire e agire.* Noi pensiamo e ci comportiamo come se la nostra prospettiva fosse l'unica possibile. Essere, invece, consapevoli dei limiti della propria cultura significa predisporsi al *decentramento cognitivo*.

Il secondo presupposto è *la motivazione a comunicare con persone di altra cultura*. Non basta pensare che i fatti e le circostanze ci impongano interazioni interculturali e che si tratti, oggi, di una strada pressoché obbligata. Per stabilire una comunicazione efficace sono necessarie curiosità rispetto e interesse nei confronti di altri mondi, di altre esperienze di vita, di altri modi di sentire. La motivazione poi è più forte se per i membri del gruppo diverso dal nostro si prova empatia[18].

c. Le competenze interculturali degli insegnanti nel discorso portato avanti dall'Europa

L'importanza di acquisire competenze interculturali è considerata dal Consiglio d'Europa una necessità al fine di attuare il dialogo interculturale, non solo all'interno dello spazio europeo ma anche tra l'Europa e il mondo. Tali competenze sono considerate necessarie per tutti i cittadini europei ma è in particolare il sistema educativo e quindi gli insegnanti che si devono assumere l'onere di averle e di educare gli altri ad acquisirle. Il Consiglio d'Europa parla

[17] Mucchi Faina A., *Comunicazione interculturale*, pp.100-101.
[18] Mucchi Faina A., *Comunicazione interculturale*, p.101.

delle competenze interculturali nel *Libro Bianco sul dialogo interculturale*, in cui si dice che per attuare il dialogo interculturale non sono sufficienti le sole buone intenzioni ma devono essere messe in pratica cinque condizioni specifiche, che vanno implementate soprattutto attraverso l'educazione, e quindi in primo luogo attraverso la scuola[19].

La prima condizione consiste nell'adottare una governance democratica della diversità culturale, che si differenzi dai metodi usati in precedenza, assimilazione e multiculturalismo. Ciò richiede un sistema educativo che favorisca lo sviluppo delle attitudini alla riflessione critica e all'innovazione, nonché spazi in cui le persone possano partecipare ed esprimersi. Gli insegnanti, nonché i leader della società civile devono essere formati in modo tale da poter svolgere il proprio compito all'interno di comunità culturalmente diverse. (Libro bianco 4.1.1).

La seconda condizione consiste nel rafforzare la cittadinanza democratica e la partecipazione attiva di tutti i residenti alla vita pubblica della comunità locale. Il Consiglio d'Europa pertanto invita gli Stati membri a facilitare l'accesso alla cittadinanza degli stranieri che risiedono legalmente nel loro territorio per favorire la loro integrazione (Libro bianco 4.2).

La terza condizione per attuare il dialogo interculturale consiste nel creare spazi fisici e virtuali riservati al dialogo interculturale o estendere quelli esistenti, per promuovere non già l'atomizzazione delle persone ma il contatto fra strati sociali diversi e lo sviluppo di uno spirito di tolleranza[20].

La quarta condizione consiste nel fornire al dialogo intercul-

[19] Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, 2008 http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

[20] Lo spazio urbano può essere organizzato in modo "univoco" o "plurivoco". Esempi di modalità univoche di organizzazione degli spazi sono le periferie di tipo tradizionale, con lottizzazioni, zone industriali, parcheggi e strade periferiche. Nel secondo caso la pianificazione urbana plurivoca prevede piazze vive, parchi, strade animate, caffè all'aperto e mercati. Le zone univoche favoriscono l'atomizzazione delle persone, mentre gli spazi plurivoci mettendo in contatto strati sociali diversi, favoriscono lo sviluppo di uno spirito di tolleranza.

turale una dimensione internazionale promuovendo la cooperazione tra le nazioni.

La quinta ed ultima condizione consiste nell'insegnare e sviluppare le competenze interculturali. Il Consiglio d'Europa riconosce che le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita. L'effetto di queste competenze è quello di aprire la mente e aprirsi sul mondo, per imparare a vivere insieme (4.3.3). Pertanto il Consiglio d'Europa dichiara di voler essere fortemente impegnato in favore della trasmissione delle competenze interculturali tramite il sistema educativo (5.3), e si sofferma in modo particolare sui loro contenuti. I settori chiave di competenza sono (4.3.1):

a) *L'educazione alla cittadinanza democratica* (necessaria per il funzionamento di una società libera, per la coesione sociale e per la comprensione reciproca)

b) *L'apprendimento delle lingue* (la salvaguardia delle lingue minoritarie non deve essere attuata a discapito delle lingue ufficiali e della necessità di impararle)

c) *L'insegnamento e l'apprendimento della storia.* L'insegnamento della storia contribuisce a prevenire la ripetizione o la negazione di crimini contro l'umanità, a rimarginare le ferite del passato, a promuovere la riconciliazione, il riconoscimento, la comprensione e la fiducia reciproca fra i popoli. Non deve essere strumento di manipolazione ideologica, e deve essere svolto con una modalità multiprospettica. Pertanto non dovrebbe riguardare esclusivamente la storia del proprio paese, ma anche la storia di altri paesi e culture, tenendo conto anche del modo in cui la nostra società è stata percepita dagli altri (5.3).

In un documento del 26 giugno 2009, successivo al Libro Bianco, l'Assemblea Parlamentare constata che nel modo convenzionale di insegnare la storia si pone l'accento su una singola interpretazione degli eventi considerandola come quella Vera. Contrariamente a questa interpretazione univoca, l'Assemblea prefe-

risce e considera legittimo un approccio storico multi prospettico che incoraggi gli studenti a rispettare la diversità e le differenze culturali (n.4). Naturalmente un insegnamento multi prospettico richiede disponibilità di materiale, e necessita una metodologia didattica interattiva: cioè dibattiti in classe, visite ai musei, invito di esperti, maggiori utilizzazione di fonti primarie: richiede dunque un cambiamento nello stile d'insegnamento (n.8)[21].

I luoghi in cui queste competenze si possono insegnare e apprendere sono: la scuola, l'università, l'educazione non formale (famiglia, lavoro, organizzazioni giovanili, associazioni sportive, comunità religiose) e informale (mezzi di informazione e servizi di comunicazione). Quindi sia gli insegnanti, sia tutti gli altri educatori – genitori compresi – sono impegnati in un simile compito educativo e dovrebbero avere simili competenze.

Gli educatori, infatti, secondo il Consiglio d'Europa, hanno un ruolo chiave nel rafforzare il dialogo interculturale e nel preparare ad esso. Gli insegnanti, quindi, dovrebbero essere formati in modo particolare per saper usare strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li rendano capaci di gestire in modo pacifico le nuove situazioni multiculturali, e i conflitti che possono sorgere a causa di queste ultime. Dovrebbero avere un approccio globale della vita istituzionale basato sulla democrazia e i diritti umani; dovrebbero saper tenere conto delle percezioni individuali nascoste, del clima scolastico e dovrebbero saper sfruttare gli aspetti informali dell'educazione, cioè dovrebbero saper usare appropriatamente giornali, radio, televisione e internet per favorire il dialogo e non per fomentare lo scontro (4.3.5).

Il Consiglio d'Europa raccomanda che si moltiplichino gli strumenti per incoraggiare gli alunni a sviluppare un giudizio critico e autonomo che includa anche una valutazione critica delle proprie reazioni di fronte a culture diverse; gli alunni dovrebbero migliorare le competenze multilinguistiche; inoltre i progetti riguardanti gli

[21] 21 Council of Europe, Parliamentary Assembly, Recommendation 1880 (2009), 26 June 2009, *History teaching in conflict and post-conflict area*.

scambi basati sulla scuola e la famiglia dovrebbero divenire una componente regolare del programma degli istituti secondari (n.152, punto 5.3, p.46).

Nei documenti successivi al Libro Bianco, e quindi nell'anno 2009, il Consiglio d'Europa ritorna sulle competenze interculturali approfondendo in particolare le competenze che devono avere gli insegnanti.

In un documento[22] del Consiglio dei Ministri del 23 aprile 2009 in cui si presentano le politiche educative per gli anni 2010-2014, le competenze interculturali sono considerate il cuore di tutta l'educazione. Tutte le iniziative si concentrano, infatti, in tre settori nei quali si devono acquisire competenze per poter praticare il dialogo interculturale: l'educazione alla cittadinanza democratica e i diritti umani, l'insegnamento e l'apprendimento della storia e l'insegnamento delle lingue.

L'impegno per il dialogo interculturale si è aggiunto come uno dei valori fondamentali del Consiglio d'Europa, mettendosi accanto alla democrazia, ai diritti umani e al principio di legalità. Sono così diventati quattro (e non più tre) i valori che sottendono e sostengono tutte le politiche educative europee[23].

Uno dei pilastri dell'educazione (individuato a suo tempo anche nel Rapporto Delors) "Imparare a vivere insieme democraticamente", assume in questo documento un doppio focus, composto dall'educazione per le competenze interculturali e dall'educazione per la cittadinanza democratica e i diritti umani. Entrambe le cose costituiscono gli aspetti centrali di quel tipo di educazione necessaria a rendere vera/reale e sostenibile la visione europea di società democratica[24].

Questo documento si propone infine di mettere in atto delle azioni con l'obiettivo di definire meglio le competenze intercultura-

[22] CM(2009) 62 add2 23 April 2009, Steering Committee for Education (CDED) and Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR) – 8th meeting (Strasbourg, 18-20 March 2009) Draft education programme 2010-2014 *"Education for intercultural understanding, human rights and democratic culture"*.

[23] *Ivi*, p.4.

[24] *Ivi*, p.5.

li e il modo in cui studenti e insegnanti possano acquisirle[25].

In due documenti di giugno e ottobre 2008 il Consiglio d'Europa riconosce che gli insegnanti giocano un ruolo centrale nel promuovere la cultura dei diritti umani e della democrazia, pertanto sostiene che si deve curare in modo particolare la loro formazione[26] e invita i singoli governi ad introdurre nel curriculum per la formazione degli insegnanti di tutte le materie, le competenze richieste per promuovere la cultura della democrazia e dei diritti umani nelle classi scolastiche (n.5.2).

Si definiscono quindi le competenze professionali che devono avere gli insegnanti. Esse sono *le competenze pedagogiche, le competenze nei soggetti d'insegnamento, e le competenze sociali e civiche*. La *competenza civica* (che in qualche modo potremmo dire, rimanda ad una competenza interculturale) include a sua volta numerose abilità e atteggiamenti, che convergono in massima parte nel saper mettere in pratica i diritti umani nei contenuti e nelle metodologie di insegnamento, nel favorire un clima di cooperazione e partecipazione, sapendo mediare e comunicare con efficacia ed empatia[27].

Queste competenze civiche, che l'insegnante deve avere, sono importanti perché, secondo il Consiglio d'Europa la scuola non è solo un posto di condivisione e di trasmissione delle conoscenze, ma è anche un'istituzione che deve preparare gli studenti alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale e all'inclusione sociale[28]. Ciò presuppone, dunque che gli insegnanti abbiano non solo una generale preparazione pedagogica e una formazione disciplinare, ma anche una formazione che sviluppi in loro competenze interculturali[29].

Il Consiglio d'Europa, dunque riconosce largamente la necessità di competenze interculturali, giacché ne ha fatto l'oggetto del

[25] *Ivi*, pp.16-18 – Programma 3.
[26] Council of Europe, Parliamentary Assembly, Recommendation 1849 (2008) 03.10.2008, *For the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education*, n.2, 6.1.
[27] *Ivi*, n.11.
[28] *Ivi*, n.14
[29] *Ivi*, n.15

programma educativo dei prossimi quattro anni. Non dà una definizione univoca di competenza interculturale, sonda invece i campi in cui è possibile acquisirla. Si sofferma inoltre su chi deve avere le competenze interculturali: le devono avere tutti, ma soprattutto devono essere possedute dagli educatori, dagli insegnanti in modo particolare.

Parallelamente anche l'Unione Europea, con una maggiore forza cogente del Consiglio d'Europa, afferma nei suoi documenti più recenti che le competenze interculturali devono essere possedute da tutti i cittadini ma in particolar modo dagli insegnanti, e soprattutto da quelli già in servizio, attraverso un apprendimento permanente favorito soprattutto dalla mobilità.

Il 22 maggio 2008 il Consiglio dell'Unione Europea[30] connette, le competenze interculturali con altre tre competenze chiave enucleate in precedenza[31]: la comunicazione nelle lingue straniere, le competenze sociali e civiche, e la consapevolezza ed espressione culturale. In questo testo si sostiene che tali competenze vanno rafforzate nel settore dell'istruzione non solo promuovendo il multilinguismo e la conoscenza e l'uso delle nuove tecnologie ma soprattutto attraverso politiche di apprendimento permanente rivolte agli insegnanti e incoraggiando la loro mobilità. Gli stessi principi sono ribaditi nella Risoluzione del Parlamento Europeo del 23 settembre 2008 sul "Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti" dove per altro si constata la bontà dei programmi a sostegno della formazione degli insegnanti attraverso l'apprendimento permanente mediante gli scambi già in essere dell'Unione – in particolare con il programma Comenius – e si invita la Commissione ad aumentare le risorse in questo settore[32].

[30] Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2008, sulle competenze interculturali (2008/C 141/09), pubblicata nella "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" del 7.6.2008, C 141/14.

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

[32] Risoluzione del Parlamento europeo del 23 settembre 2008 sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (2008/2068 (INI)) (2010/C 8 E/03), pubblicata nella

Quando alla fine del 2009 si compie un monitoraggio dello stato di attuazione del programma riguardante le competenze chiave[33], la Commissione constata che "resta ancora molto da fare per sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, aggiornare i metodi di valutazione e introdurre nuove forme di organizzazione dell'apprendimento" e che inoltre, "restano ancora problematiche l'attuazione dell'apprendimento permanente in contesti formali, non formali e informali e la promozione di una maggiore mobilità". La Commissione infatti sebbene apprezzi gli sforzi fatti dagli Stati membri nel settore della formazione iniziale dei docenti per formarli ad utilizzare l'approccio basato sulle competenze chiave, constata però che la maggior parte dei docenti è già in servizio e quindi è anche (e soprattutto) di loro che ci si deve preoccupare. E biasima il fatto che ci sia "una scarsa sistematicità degli sforzi volti all'aggiornamento delle competenze dei docenti in questa direzione (…) e che solo pochi paesi dispongono di una formazione continua per i dirigenti scolastici".

Per attuare le competenze chiave, e quindi anche le competenze interculturali, la Commissione Europea vede dunque necessario un cambiamento dei metodi di valutazione che richiede in primo luogo un aggiornamento del corpo docente (quello in formazione e quello in servizio). Per raggiungere tali obiettivi, i mezzi in cui pone maggiore fiducia sono l'apprendimento permanente e la mobilità: queste sono le vie o i mezzi considerati prioritari dall'Unione Europea, li ha già testati e finanziati da anni. Si pensi infatti al Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o *Lifelong Learning Programme* (LLP), che è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, e riunisce al suo interno tutte le iniziative di coope-

"Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" del 14.1.2010,C 8E/12.

[33] Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", SEC (2009) 1598, Bruxelles 25.11.2009, COM (2009) 640 definitivo.

razione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Il suo obiettivo generale è quello di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza e ciò lo realizza attraverso la promozione, all'interno della stessa Comunità Europea, 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 chiarissima comunitaria si riverbera poi nei singoli stati membri, e per quanto ci riguarda si vedano pure, a titolo di esempio e a conferma del *trend*, le ultime iniziative promosse dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali del nostro Ministero[34].

A questo punto sembra sufficientemente chiaro che l'internazionalizzazione della scuola, non solo è collegata con la formazione dei docenti ma passa attraverso la stessa internazionalizzazione dei docenti, cosa auspicata e finanziata dall'Unione Europea ma in realtà di non facile applicazione, almeno nel nostro territorio nazionale.

[34] 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

BIBLIOGRAFIA

Bennett M.J., *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to Intercultural Education double supplement,* "Intercultural Education" vol.20, Suppl. N.S1-2, 2009, pp. S1-13.

Castiglioni I., *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci, 2005.

Cochran-Smith M., *Blind Vision: Unlearning Racism in Teacher Education,* "Harvard Educational Review" vol.70, n.2, Summer 2000, pp.157-190.

Cochran-Smith M., Davis D., Fries K., *Multicultural Teacher Education. Research, Practice, and Policy*, in Banks, J.A., and McGee Banks C. A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education,* second edition, San Francisco CA, Jossey-Bass, 2004, pp.931-975.

Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", SEC (2009) 1598, Bruxelles 25.11.2009, COM (2009) 640 definitivo.

Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2008, sulle competenze interculturali (2008/C 141/09), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 7.6.2008, C 141/14.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità", 2008* http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

Council of Europe, Parliamentary Assembly, Recommendation 1849 (2008) 03.10.2008, *For the promotion of a culture of democ-*

racy and human rights through teacher education.
Council of Europe, Parliamentary Assembly, Recommendation 1880 (2009), 26 June 2009, *History teaching in conflict and post-conflict area*
Deardorff D., *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization,* "Journal of Studies in International Education" vol.10, n.3, Fall 2006, pp.241-266.
Gay G., *Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity*, "Journal of teacher education" 61, 2010, pp.143-152.
Masel Walters L., Garii B., Walters T, *Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training,* "Intercultural Education" vol.20, 2009, Suppl. N. S1-2, pp.S151-158.
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
Mucchi Faina A., *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale,* Roma – Bari, Laterza, 2006.
Nieto S., *Why we teach,* New York, Teachers College Press, 2005.
Pedersen P.J., *Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad,* "Intercultural Education" vol.20, 2009, Suppl. N. S1-2, pp.S73-86.
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 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.

Risoluzione del Parlamento europeo del 23 settembre 2008 sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (2008/2068 (INI)) (2010/C 8 E/03), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" 14.1.2010,C 8E/12.

Rubie-Davies C., Hattie J. and Hamilton R., *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes,* "British Journal of Educational Psychology" 76, 2006, pp.429–444.

Steering Committee for Education (CDED) and Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR) – 8th meeting (Strasbourg, 18-20 March 2009) Draft education programme 2010-2014 "*Education for intercultural understanding, human rights and democratic culture"* CM(2009) 62 add2 23 April 2009.

Sunderman G., Kroll J.F., *When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect,* "Applied Psycholinguistics" 30, 2009, pp.79-99.

La normativa sui soggiorni di studio all'estero

Orazio Niceforo

La prima disciplina organica sul trattamento scolastico delle esperienze di studio realizzate all'estero da alunni iscritti a scuole italiane di istruzione secondaria di secondo grado si trova nella **Circolare Ministeriale 17/3/1997 n. 181**, avente per oggetto la *mobilità studentesca internazionale*.

Eccone gli elementi essenziali:

- I soggiorni individuali di studio possono realizzarsi a seguito di programmi concordati tra scuole italiane e straniere, ovvero sulla base di iniziative di singoli alunni.
- Le esperienze di studio compiute all'estero da alunni italiani iscritti a scuole secondarie di secondo grado, attraverso i soggiorni individuali, sono valide ai fini della riammissione nella scuola di provenienza e sono valutate, ai fini degli scrutini, *sulla base della loro coerenza con gli obiettivi didattici previsti dai programmi di insegnamento italiani*.
- A tale scopo, per un preliminare giudizio sul programma di studio, il Consiglio di classe competente *acquisisce direttamente dalla scuola straniera* che l'alunno interessato intende frequentare informazioni relativamente ai piani e ai programmi di studio che l'alunno medesimo intende svolgere e al sistema di valutazione seguito presso detta scuola straniera.
- Il periodo di studi all'estero *non può avere durata superiore a un anno scolastico* e in ogni caso *si deve concludere*

prima dell'inizio del nuovo anno scolastico.

- Al termine del periodo di studio all'estero, e prima dell'inizio del nuovo anno scolastico, *il Consiglio di classe competente, visto l'esito degli studi compiuti presso la scuola straniera e il risultato di una eventuale prova integrativa, delibera circa la riammissione di detto alunno*.

Reciprocamente

- Singoli alunni regolarmente *iscritti a scuole secondarie superiori di Paesi stranieri* possono realizzare soggiorni individuali di studio in Italia, in scuole secondarie superiori italiane di corrispondente livello, per un periodo non superiore a un anno scolastico. Ai fini dell'inserimento la scuola italiana *acquisisce direttamente dalla scuola straniera di provenienza dell'alunno interessato informazioni circa l'ordinamento della scuola straniera e il piano degli studi seguito dal medesimo*.
- Al termine del soggiorno la scuola italiana *rilascia un attestato di frequenza* da cui risultino l'attività didattica compiuta e le conoscenze acquisite dall'alunno straniero.

Successivamente la materia viene inserita nel **Regolamento dell'autonomia scolastica** che attribuisce alle istituzioni scolastiche la competenza a provvedere a *tutti gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni e a disciplinare, nel rispetto della legislazione vigente, le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il riconoscimento degli studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi, la valutazione dei crediti e debiti formativi, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali* (DPR 275/1999, art. 14, c.2).

La **Circolare Ministeriale n. 236 dell'8 ottobre 1999** offre specifici chiarimenti in materia di esami di Stato. Premesso che, in

via generale, nelle scuole estere frequentate dagli alunni italiani vengono seguiti piani di studio e criteri di valutazione non corrispondenti a quelli del nostro Paese, la C.M. sottolinea che *per ragioni di equità e di parità di trattamento*, *occorre adeguare la fattispecie suindicata alle previsioni in materia di credito scolastico introdotte dalla nuova disciplina sugli esami di Stato*.

A tal fine, vengono date le seguenti istruzioni:

A. Il consiglio di classe sottopone gli alunni in questione ad accertamento sulle materie della classe non frequentata in Italia non comprese nel piano degli studi compiuti presso la scuola estera.

B. Sulla base dell'esito delle prove suddette, il Consiglio di classe formula una valutazione globale, che tiene conto anche della valutazione espressa dalla scuola estera sulle materie comuni ai due ordinamenti, che determina l'inserimento degli alunni medesimi in una delle bande di oscillazione del credito scolastico previste dalla vigente normativa.

C. Agli alunni che nella classe precedente quella non frequentata in Italia abbiano un debito formativo, viene attribuito il punteggio minimo della banda di oscillazione. In caso di accertato superamento del debito formativo, nell'anno in cui l'alunno è riammesso nella scuola italiana, il Consiglio di classe può integrare, in sede di scrutinio finale, il punteggio minimo, nei limiti previsti dalla banda di oscillazione cui appartiene il punteggio assegnato.

La **C.M. n. 119 del 2000**, in coerenza con le politiche di valorizzazione dell'autonomia delle scuole e di decentramento delle funzioni amministrative, stabilisce che a partire dall'anno scolastico 2000/01, in analogia a quanto stabilito per le visite e i viaggi di istruzione con la circolare n. 623 del 1996, le comunicazioni in merito all'effettuazione di scambi educativi con l'estero *non dovranno essere più inviate a questo Ministero ma solo agli Uffici scolastici regionali (USR), al Ministero degli Affari Esteri D.G.P.C.C. Ufficio VI*

Scambi Giovanili, ed alla rappresentanza diplomatica e consolare competente per territorio.

Le comunicazioni dovranno contenere indicazioni relativamente *al titolo e alla tematica del progetto di scambio, alla scuola straniera coinvolta al periodo di effettuazione dello scambio e ai soggetti partecipanti* (numero degli studenti, docenti e altri eventuali soggetti).

CONOSCENZE, ABILITA' E COMPETENZE DEGLI STUDENTI IN RIENTRO DAI SOGGIORNI DI STUDIO ALL'ESTERO

La vigente normativa prevede che il consiglio di classe sottoponga gli alunni che rientrano nella scuola italiana, dopo un soggiorno di studio all'estero, a prove di accertamento relative alle materie della classe non frequentata in Italia non comprese nel piano degli studi compiuti presso la scuola estera.

Il Consiglio di classe formula quindi una valutazione globale, che tiene conto anche della valutazione espressa dalla scuola estera sulle materie comuni ai due ordinamenti, e decide se ammettere lo studente alla classe successiva, attribuendogli anche il credito scolastico per l'anno non frequentato in Italia.

Sulla base di quanto disposto dalla C.M. 236/1999, che tiene conto delle novità introdotte dalla riforma dell'esame di Stato (legge n. 425/1997), la valutazione effettuata dai Consigli di Classe deve tuttavia prendere in considerazione non solo le *conoscenze*, ma anche le *competenze* e le *capacità* acquisite dallo studente, che sono i tre elementi cui fa riferimento la citata legge n. 425/1997.

Particolarmente importante e innovativo è il riferimento alle *competenze*, un termine con il quale – come si è venuto meglio precisando in questi ultimi anni – si indica la capacità del soggetto di

utilizzare operativamente le conoscenze acquisite in una o più discipline per risolvere problemi, affrontare situazioni, assolvere compiti.

E' probabile che in molti casi gli studenti rientranti abbiano acquisito all'estero non tanto conoscenze uguali o equivalenti a quelle inserite nei programmi di studio nazionali quanto una maggiore abitudine ad avvalersi delle conoscenze (linguistiche, storiche, geografiche, tecnico-scientifiche, informatiche…) in contesti che sollecitano la loro utilizzazione integrata: la classe, la famiglia o la struttura che li ospita, l'ambiente, l'organizzazione sociale, i servizi ecc.

Si tratta di un valore aggiunto che può favorire non solo un rapido recupero delle conoscenze disciplinari eventualmente non acquisite nell'anno di permanenza all'estero, ma anche una migliore disposizione verso uno stile di apprendimento più interdisciplinare e più orientato verso il *problem solving*: un obiettivo verso il quale si stanno muovendo sia l'OCSE, come mostrano con chiarezza le premesse teoriche e gli strumenti operativi delle indagini PISA, sia l'Unione europea.

Di *competenze*, in questa ottica internazionale (e malgrado alcune polemiche dei disciplinaristi, sostenitori del carattere "disinteressato" della cultura), si parla oggi anche in Italia sempre di più, dopo i primi accenni pionieristici contenuti nella legge 425/1997 e nel Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999).

Un preciso riferimento alle competenze si trova, per esempio, nel recente decreto ministeriale n. 9/2010 diramato alle scuole nell'aprile 2010, con il quale è stato adottato il modello di **certificato delle competenze** che gli studenti acquisiscono al termine dell'obbligo di istruzione decennale stabilito dalla legge Finanziaria 2007 e confermato dall'attuale governo.

Il modello di certificato, in linea con le indicazioni

dell'Unione europea sulla trasparenza delle certificazioni, contiene la descrizione delle *competenze di base acquisite da ciascun studente a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore o dei primi due anni dei percorsi di qualifica professionale*.

Il DM non contiene una formale definizione delle *competenze di base* da certificare, ma fa esplicito riferimento alla normativa europea in materia, che offre invece precise indicazioni.

La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del "Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente" ne dà la seguente definizione: *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*. Una precedente Raccomandazione del 18 dicembre 2006, relativa alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente", così le definiva: *Combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*.

Per quanto riguarda il rapporto tra le competenze di base e le discipline di studio previste nei piani di studio dei bienni iniziali dei diversi indirizzi il DM specifica che le competenze di base riguardano *soprattutto lingua italiana, storia, lingua straniera, matematica, informatica e scienze*, ma poi aggiunge che *ai fini della compilazione delle singole voci del modello di certificato (...) il raggiungimento delle competenze di base va riferito a più discipline o ambiti disciplinari*.

Il DM dispone che i consigli di classe utilizzino *le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente* (e quindi non solo i voti assegnati nelle singole discipline) *in modo che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base, che si traduce nella capacità dello studente di uti-*

lizzare conoscenze e abilità personali e sociali in contesti reali, con riferimento alle discipline/ambiti disciplinari che caratterizzano ciascun asse culturale.

Le voci contemplate nel modello di certificato sono quattro, corrispondenti a quattro assi culturali: *linguistico* (distinguendo italiano, lingua straniera e altri linguaggi), *matematico*, *scientifico-tecnologico* e *storico-sociale*. A ciascun asse possono corrispondere più materie. I gradi di competenza certificabili sono tre: *livello base*, *intermedio* e *avanzato*, ed è prevista anche la certificazione del mancato raggiungimento del livello base.

Il modello di certificato sarà utilizzato dalle scuole a partire dall'anno scolastico 2010-2011 e fino a quando sarà realizzata l'armonizzazione di tutte le certificazioni scolastiche prevista dal DPR n.122/2009. Le scuole interessate possono tuttavia utilizzarlo, avvalendosi della loro autonomia, sin dal corrente anno scolastico 2009-2010.

L'opportunità data alle scuole di sperimentare già dal 2009-2010 il modello di certificazione delle competenze può offrire al Ministero utili indicazioni su come implementare una metodologia valutativa che, per la prima volta in Italia, si sforza di superare i confini della tradizionale ripartizione (e valutazione) disciplinare.

Anche le nuove Indicazioni nazionali per le scuole secondarie superiori, in vigore dal 1° settembre 2010 con gradazioni diverse a seconda che si tratti di licei o di istituti tecnici e professionali, si sforzano di definire i risultati dell'apprendimento indicando le competenze che i diplomati devono possedere al termine del quinquennio.

In questo quadro di maggiore attenzione per la dimensione complessiva, interdisciplinare e transdisciplinare dell'apprendimento, si può collocare una nuova e più positiva valutazione dei risulta-

ti conseguiti dagli studenti coinvolti nei soggiorni di studio all'estero.

Queste esperienze possono fra l'altro visibilmente favorire l'acquisizione o la migliore padronanza di quelle che l'Unione europea ha individuato come le otto *competenze chiave per la cittadinanza*, che qui si riportano con brevi spiegazioni di fonte europea.

1. **Imparare ad imparare**: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro.
2. **Progettare**: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati.
3. **Comunicare**: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi.
4. **Collaborare e partecipare**: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista.
5. **Agire in modo autonomo e responsabile**: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale.
6. **Risolvere problemi**: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle.
7. **Individuare collegamenti e relazioni**: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo.
8. **Acquisire ed interpretare l'informazione**: ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Il viaggio: trasformazioni, continuità, spostamenti

Carlo Cappa

Il mondo sta diventando provinciale,
in senso cosmico.
Sándor Marai

1. Le competenze[1] interculturali: uno spazio da scoprire o da inventare?

L'occasione offerta dalla ricerca promossa dall'associazione Intercultura sull'atteggiamento degli insegnanti verso i soggiorni di lunga durata svolti durante il penultimo anno delle scuole secondarie superiori, risulta un'ottima opportunità per una riflessione di più ampio respiro per comprendere quanto il viaggio e l'incontro con ciò che differisce siano dimensioni proprie e fondanti dell'uomo. Nell'attuale panorama educativo, caratterizzato da uno sforzo per rendere l'istruzione europea sempre più efficace nel rispondere alle necessità della società della conoscenza[2], una grande rilevanza è data all'acquisizione di quelle che sono state dettagliate competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite articolatamente fin dal 2006[3]. All'interno di queste competenze chiave, vi sono le competenze socia-

[1] Il concetto di *competenza* non sarà approfondito in questo contributo; si rimanda all'intervento di Orazio Niceforo, facendo nostra la sua definizione.

[2] In tal senso è interessante il recente report, edito nel febbraio 2010, *New skills for new job. Actions now*, preparato da un gruppo di esperti e indirizzato alla Commissione Europea. Il riferimento ai documenti di matrice europei e inerenti allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) non deve essere considerato limitante, considerando che i Paesi aderenti al Processo di Bologna si estendono ben al di là dei confini del nostro continente; ad esempio, da marzo 2010 ne fa parte anche il Kazakistan.

[3] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

li e civiche – sesto gruppo di otto – che comprendono quelle personali, interpersonali e interculturali; ferma restando la sterilità dell'osservare tali aspetti della formazione in modo separato[4], è molto interessante notare come l'acquisizione delle competenze civiche sia legata all'interiorizzazione di un sentimento di avvertito cosmopolitismo[5].

Gli ultimi quattro anni hanno visto un grande sviluppo della riflessione su tali competenze chiave, tanto per approfondirne lo spessore teorico quanto per constatarne l'applicazione all'interno dei sistemi d'istruzione nazionali. Limitando l'attenzione ai richiami alle competenze interculturali, si può riscontrare che per ciò che riguarda l'approfondimento teorico di esse, la riflessione si è indirizzata verso due versanti precisi: da un lato l'importanza del multilinguismo, dall'altro una maggiore articolazione del contenuto delle competenze interculturali in senso stretto. Nel 2008, il multilinguismo è stato oggetto di un approccio[6] che raccoglieva le indicazioni sulle competenze chiave sia per la necessità di preservare le differenze e le peculiarità culturali delle singole nazioni[7], sia per l'opportunità insite nel multilinguismo per il confronto tra culture differenti[8]. Ovviamente, non erano dimenticate le potenzialità del multilinguismo per lo sviluppo economico e come possibile facilitatore nella

[4] Le competenze sociali e civiche, ad esempio, sono strettamente legate alla capacità di comunicazione per mezzo di lingue straniere e alla consapevolezza ed espressione culturale.

[5] 2006/962/CE: «Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli», p. 8. Per una riflessione con taglio differente sul cosmopolitismo, si veda Thomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making Child*, New York, Routledge, 2007.

[6] Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, SEC(2008) 2443, SEC(2008) 2444, SEC(2008) 2445.

[7] L'assonanza tra i due documenti è molto forte, 2006/962/CE: «È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa», p. 8. *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*: «L'obiettivo principale è quindi quello di sensibilizzare al valore e alle opportunità della diversità linguistica dell'UE e incoraggiare l'eliminazione delle barriere al dialogo interculturale», p. 6.

[8] *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, cap. IV: «Il multilinguismo per il dialogo interculturale e la coesione sociale», pp. 7-8.

costruzione di una mobilità lavorativa che potesse vedere nell'Europa e nel mondo la scena di riferimento[9]. In questa direzione non sono mancate riflessioni più ampie[10], nelle quali, pur senza mai fare riferimento alle competenze chiave, la dimensione interculturale – basata su una lingua personale adottiva e capace di rendere *bilaterali* gli incontri multiculturali – si raccordava con l'attenzione alla prospettiva del cosmopolitismo e al saper leggere le nuove esigenze poste dai rapidi mutamenti mondiali[11].

Riguardo alla maggiore articolazione del contenuto delle competenze interculturali, dal 2007[12], esse sono state nuovamente collegate con la possibilità di dialogo tra individui appartenenti a culture differenti, il cui valore è stato riconosciuto proprio facendo leva sulle peculiarità irriducibili di ognuno e richiamando l'entrata in vigore, in data 18 marzo 2007, della convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali[13]. Nel 2008[14], ad acquisire una nuova importanza, legando armonicamente tra loro

[9] *Ivi*, cap. IV: «Il multilinguismo per la prosperità», pp. 8-9.

[10] Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue può rafforzare l'Europa*, 2008. Il multilinguismo è, d'altra parte, un argomento particolarmente delicato e assai dibattuto; come valido esempio della riflessione su questo tema, si indica il recente testo di François Ost, *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*, Paris, Fayard, 2009. Il richiamo al testo di Joachim du Bellay indica il desiderio di instaurare una nuova lingua "nazionale"; inoltre, questo testo recepisce il contesto dell'educazione europeo, ma riesce a contestualizzare la questione linguistica attraverso numerosi esempi provenienti da tutto il mondo, Stati Uniti, Russia, Cina e Canada compresi.

[11] Cfr. *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue può rafforzare l'Europa*, cit., «In quanto mette l'accento sul carattere bilaterale delle relazioni linguistiche tra i vari paesi, l'approccio che proponiamo dovrebbe ripercuotersi positivamente sulla qualità dei rapporti tra europei, individui e popoli», p. 16.

[12] Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Comunicazione su un'agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione*, SEC(2007) 570.

[13] È notevole considerare come il dialogo interculturale sia uno dei tre obiettivi fissati dall'Agenda: *Ivi*, pp. 8-9; Questa enfasi, d'altronde, si comprende meglio ricordando che il 2008 è stato proclamato Anno europeo del dialogo interculturale, cfr. Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (GU L 412 del 30.12.2006).

[14] Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2008, sulle competenze interculturali (2008/C 141/09).

gli elementi già menzionati, è stata la mobilità degli studenti e dei docenti quale mezzo imprescindibile per l'acquisizione delle competenze interculturali[15]. Ciò non accantonava, d'altronde, il legame con le altre competenze[16], l'importanza del multilinguismo, sviluppato anche attraverso l'utilizzo e la familiarità con le nuove tecnologie, e la centralità della sensibilità interculturale per la cittadinanza attiva[17].

Dal 2009, infine, si può riscontrare uno sforzo indirizzato al monitoraggio dell'applicazione e della valutazione dell'acquisizione delle competenze all'interno dei sistemi d'istruzione dei diversi paesi[18]. Tale tendenza è ascrivibile al desiderio di coordinamento e di raccordo con gli obiettivi posti dal Trattato di Lisbona; ciò ha comportato approfondite analisi[19] differenziate per ogni singolo paese con ampi riferimenti alle competenze interculturali. È rilevabile come l'immagine di queste ultime sia sempre caratterizzata da due versanti inscindibili, comprendenti e la dimensione individuale e i risvolti sociali ed economici[20].

[15] *Ivi*: «regimi di mobilità tra discenti, insegnanti e altro personale docente quale strumento efficace per la promozione del dialogo interculturale», p. 2. Questo aspetto, seppur trapelava nei precedenti documenti, trova in questo più spiccato rilievo.

[16] Decisione n. 1983/2006/CE: «le conoscenze, le abilità e le attitudini di particolare importanza per le competenze interculturali sono quelle connesse con le seguenti competenze chiave: comunicazione nelle lingue straniere, competenze sociali e civiche e consapevolezza ed espressione culturali», p. 1.

[17] Cfr. *Ivi*, pp. 1-2.

[18] Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", SEC(2009) 1598.

[19] In tal senso, il documento più ricco è la versione estesa del precedente, disponibile solo in inglese, *Key competences for a changing world. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Analysis of implementation at the European and national levels*, COM(2009) 640 final.

[20] Ciò è particolarmente evidente in un documento pubblicato il 23 novembre 2009, a cura della Commission staff Working Document: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 2009, SEC(2009) 1616 final. In esso si può leggere: «Student mobility contributes not only to personal development and fulfilment but also to enhancing competence in fields like languages and intercultural understanding and, hence, to employability on an increasingly international labour market. Moreover, student mobility helps to develop European citizenship and European awareness and it promotes the creation of a European Area of Education and Training», p. 30.

2. Viaggiatore *versus* navigatore

Questo rapido quadro d'insieme rende chiaro quanto sia alta l'attenzione agli aspetti della formazione che possono riguardare la maturazione di una sensibilità che non trovi come unico orizzonte per dipanarsi il proprio paese d'origine. Inoltre, si può agevolmente constatare come tale dimensione formativa investa e sia attraversata da elementi tra loro molto eterogenei: spaziando dal campo cognitivo a quello relazionale, sorreggendo la formazione dell'identità individuale – grazie all'utilizzo delle competenze linguistiche e alimentando ugualmente lo spirito d'imprenditorialità – e creando un possibile circolo virtuoso nel campo dello sviluppo economico e sociale. Tutto questo trova un fulcro imprescindibile nell'esperienza concreta dei singoli[21] che, però, lungi dall'esaurirsi nelle coordinate, pur fondamentali, dettate dall'attuale quadro culturale e sociale, rimanda dinamicamente a una tradizione che trova nel viaggio un concetto dai risvolti pedagogici sfaccettati e ricchissimi.

In tal senso, l'attenzione posta al viaggio per i suoi portati pedagogici, pur registrando negli ultimi decenni una costante centralità nel dibattito scientifico, non è certo una novità della riflessione educativa. Al contrario, si potrebbe affermare che la dimensione del viaggio risulti essere un vero e proprio *fundamentum inconcussum* per pensare la costituzione dell'idea di identità occidentale. Massimo Cacciari, in un recente contributo dal titolo *Europa e filosofia*[22], ha ben sintetizzato il carattere erratico e irrisoluto dell'identità di un continente che, nelle sue differenze, si raccoglie attorno a concetti comuni: «*Nos interrogantes*, l'Europa: una pluralità di soggetti in interrogante ricerca. Stili assolutamente distinti di interrogazione – e tuttavia, anche a distanze abissali, gli interroganti hanno

[21] Risulta ancora interessante il testo di Eric J. Leed, *The mind of the traveller: from Gilgamesh to global tourism*, New York, Basic Book, 1991; trad. it. *La mente del viaggiatore: dall'Odissea al turismo globale*, traduzione di Erica Joy Mannucci, Bologna, Il Mulino, 1992. Per una prospettiva pedagogica: Maria Teresa Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica: introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola, 1994.

[22] Massimo Cacciari, *Europa e filosofia*, in *Filosofi per l'Europa. Differenze in dialogo*, a cura di Luigi Alici e Francesco Totaro, Macerata, Edizioni Eum, 2006, pp. 21-33.

finito col riconoscersi[23]». Questo carattere dinamico fonda anche l'ideale di conquista che ha animato l'espansione attraverso le esplorazioni, unendo a doppio filo il possesso e la conoscenza di ciò che è posseduto, la sua scoperta[24].

Il viaggio, inoltre, come la scoperta, è un concetto che si misura sull'idea di limite e sulla possibilità di approssimarvisi. Anche in questo caso, il portato formativo di tale concetto è stato sempre centrale: l'identità, se pensata come dinamica e non definitiva, in relazione con gli altri, trova nello sguardo esterno la possibilità stessa di fondare il proprio, per poi ridiscutere gli acquisti, saldi ma problematici[25]. Allo stesso modo, si può riscontrare un interno dinamismo anche nell'idea di *topos*, che in greco non inclina verso l'idea statica di contenitore neutro, ma s'approssima a designare un luogo ove si giunge e che, grazie agli elementi che a esso pervengono, si trasforma[26]. Più di venti anni fa, Gadamer, interrogandosi sull'identità europea, aveva avuto un'intuizione che oggi possiamo comprendere fin nelle sue implicazioni più profonde: il filosofo, infatti, domandandosi come si possa comprendere ciò che l'Europa è stata, è e sarà, risponde che tale "essenza" si può far emergere approfondendo «come l'Europa è diventata ciò che è[27]». Tale affermazione non deve essere letta come un ripiegamento sul passato o una coercitiva ipostatizzazione di una realtà più sfumata e ampia, bensì rimanda a una prospettiva interpretativa aperta, poiché la dimensione storica non cessa di divenire e obbliga a un continuo ripensamento, incontrando il carattere di costante scandaglio sottolineato da Cacciari.

Da una prospettiva differente, anche Giovanni Reale ha deli-

[23] *Ivi*, p. 26.

[24] Cfr. Carl Schmitt, *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des* Jus Publicum Europaeum, Köln, Greven Verlag, 1950; trad. it. *Il Nomos della terra nel diritto internazionale dello* «jus publicum europaeum», Milano, Adelphi, 1994.

[25] Massimo Cacciari, *op. cit.*: «Il luogo si riconosce perciò soltanto giunti alla sua "soglia", al suo confine, là dove, cioè, esso si fa *cum-finis*, vicino, prossimo, contiguo all'altro da sé dove rivela qualcosa di *communis* con l'altro. Europa è là dove essa "tocca" l'estraneo, lo straniero», p. 21-22.

[26] Cfr. Massimo Cacciari, *Nomi di luogo: confine*, «Aut-Aut», 299-300, 2000.

[27] Hans-George Gadamer, *Das Erbe Europas*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989; trad. it. *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991, pp. 10-11.

neato una specificità europea nell'aria di famiglia, nell'unità più spirituale che geografica che caratterizzerebbe l'approccio del nostro continente[28]. Allo stesso modo, Edgar Morin ha affermato che: «Se si cerca l'essenza dell'Europa non si trova che uno "spirito europeo"[29]», rimarcando l'idea di un'uniformità, pur nella mutevolezza e nelle continue trasformazioni. Sono proprio tale prismatica mutevolezza e quest'aderenza al variare degli eventi e al permanere di un uso che legano indissolubilmente la pratica del viaggio all'identità occidentale. Come per questa, infatti, sarebbe ingenuo e forzosamente limitante ritenere che il modo di viaggiare, così come le sue implicazioni pedagogiche, non sia profondamente mutato nel corso dei secoli; tuttavia, la centralità di questa pratica, come ben dimostrano i precedenti documenti, è ancora saldamente mantenuta.

Dalla creazione delle periegesi greche al pensare lo spostamento e la costante deterritorializzazione come orizzonte dell'io[30], il viaggio, lo spostamento, l'incontro con il diverso hanno sempre caratterizzato un pensiero che ha visto nella differenza un elemento imprescindibile per descrivere e delineare, in forme assai diverse e addirittura opposte, l'identità[31]. In questo senso, la dimensione del viaggio risulta essere indispensabile per pensare la stessa idea di uomo, pur nella prospettiva di cambiamento e di capricciosità pro-

[28] Giovanni Reale: «Ricordiamo che, in effetti, l'Europa è sempre stata 1) una realtà «metageografica» (ossia con confini indeterminati e mobili; 2) inoltre è stata una realtà «meta-politica» (eccezion fatta solo per il momento particolare del Sacro Romano Impero); 3) la realtà dell'Europa è sempre stata di carattere prevalentemente «spirituale», *Che cosa è stata l'Europa e speranze sul suo futuro, in Filosofi per l'Europa. Differenze in dialogo*, cit., pp. 36-37. La medesima posizione è ribadita nel più ampio volume *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell'uomo europeo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

[29] Edgar Morin, *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, 1987; trad. it. *Pensare l'Europa*, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 29.

[30] Ci si riferisce alla nota formula di Gilles Deleuze e Félix Guattari: «Le principali caratteristiche delle molteplicità concernono i loro elementi, che sono *singolarità*; (...) i vettori che li traversano, e che costituiscono *territori* e gradi di *deterritorializzazione*», Rizoma. *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia, sez. I*, Roma, Castelvecchi, 1997, p. 11; *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.

[31] Cfr. Vincenzo Matera, *Raccontare gli altri: lo sguardo e la scrittura nei libri di viaggio e nella letteratura etnografica*, Lecce, Argo, 1996.

pria dell'attuale contesto[32]. Infine, la pervasività di questa sensibilità è facilmente riscontrabile anche in espressioni culturali diverse tra loro: se ciò è vero in pedagogia[33] e in filosofia, ad esempio, anche la letteratura continua a lavorare sull'idea di viaggio[34], e non solo nell'ottica del *Bildungsroman*. L'intera opera di importanti autori contemporanei come Cees Nooteboom[35] o Winfried G. Sebald[36] mantiene viva la vena creativa propria dell'esperienza del confronto con l'alterità attraverso il viaggio, collocandola con tenacia nel cuore della nostra cultura[37].

Nonostante questo, lo spessore culturale ed esistenziale dell'esperienza del viaggio è attraversato anche da tensioni che non sono facilmente accantonabili: il profondo ripensamento del concetto di luogo, con l'avvento del virtuale, la tentazione di un monolinguismo di servizio, l'appiattimento delle differenze su codici architettonici e di design internazionali, minano o modificano, per alcuni aspetti, le precedenti coordinate con le quali era usuale pensare il viaggio. In questo senso, può essere interessante notare, con uno sguardo a un preciso momento storico del nostro passato, alcune continuità e alcune differenze che possono riscontrarsi con l'attualità, in modo che si possa tanto guardare con più serenità agli attuali

[32] Per un approccio postmoderno al viaggio: Caren Kaplan, *Questions of travel: postmodern discourses of displacement*, Durham – London, Duke University press, 1996.

[33] Per diversi aspetti centrati nell'esperienza del viaggio in Italia si vedano: *Voyage imaginaire, voyage initiatique.* Actes du Congres international de Vérone, 26-28 avril 1988, Moncalieri, Centro interuniversitario di ricerche sul viaggio in Italia, 1990; Marie-Madeleine Martinet, *Le voyage d'Italie dans les littératures européennes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

[34] Cfr. il recente *Viaggio e letteratura*, a cura di Maria Teresa Chialant, Venezia, Marsilio, 2006.

[35] Si segnala, per la ricchezza di tematiche presentate, *Allerzielen*, Amsterdam, Atlas, 1998; trad. it. *Il giorno dei morti*, Milano, Iperborea, 2001 e la più recente raccolta di racconti *'s Nachts komen de vossen*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2009; trad. it. *Le volpi vengono di notte*, Milano, Iperborea, 2010.

[36] Anche la sua ultima opera pone al centro della scena lo spostamento come rammemorazione e scoperta: *Austerlitz*. München, C. Hanser, 2001; trad. it. *Austerlitz*, Torino, Adelphi, 2003.

[37] In modo differente, riprendendo la suggestione di Walter Benjamin, un altro testo particolarmente felice indugia sul vagabondaggio come erratica meditazione sulla nostra cultura: Ulf Peter Hallberg, *Flanorens blick: en europeisk farglara*, Stockholm, Norstedts, 1996; trad. it. *Lo sguardo del flâneur*, Milano, Iperborea, 2002.

mutamenti, quanto cercare di difendere acquisizioni la cui perdita impoverirebbe molto questa preziosa esperienza.

3. Il Rinascimento: eccezione o evidenza?

Il periodo che va dal XIV al XVII secolo si delinea come un momento storico di forte rappresentatività per la tematica del viaggio; seppure possa apparire lontano nel tempo, infatti, il Rinascimento[38] si caratterizza come incubatore di molte tendenze culturali e sociali che vedranno pieno dispiegamento nell'Illuminismo[39] e da lì caratterizzeranno tutta la nostra contemporaneità. Inoltre, proprio la duttilità dell'epoca che ha aperto la nostra modernità si presta a osservare da vicino quelle tensioni, quelle incertezze, quelle dissonanze tra aspirazioni e possibilità concrete che rendono la sensibilità di quegli uomini così prossima, pur in un'incolmabile distanza, alla nostra. Il già citato Gadamer era pienamente cosciente di tale profonda radice culturale che rende, tutt'oggi, il ripensamento dell'Umanesimo un momento formativo ed esplicativo del presente[40]. Inoltre, occorre ricordare che è proprio in questo spaccato della storia che si può osservare come l'Europa, *alma mater* accogliente per viaggiatori di ogni genere[41], divenga territorio lacerato e attraversato da separazioni e conflitti sempre più sanguinosi, influendo sull'immagine e sulla disposizione al generico spostamento e al più specifico viaggio di formazione. Ciò non significò

[38] Utilizzando, per ora, questo termine nella sua accezione più ampia.

[39] Aspetto già evidenziato da Federico Chabod, *Storia dell'idea d'Europa*, a cura di Ernesto Sestan e Armando Saitta, Roma-Bari, Laterza, 2007 [1966[1]]: «Così come l'abbiamo accolta, quest'idea è tipica elaborazione settecentesca; i motivi già accennati nel Cinquecento soltanto ora ricevono forma compiuta e definita», p. 161.

[40] Hans-George Gadamer, *Wahrheit und Methode, Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr, 1965; trad. it. *Verità e metodo*, traduzione e apparati di Gianni Vattimo, Milano Bompiani, 1983: «È la *tradizione umanistica* quella a cui è necessario rifarsi», p. 41. Cfr. Alberto M. Sobrero, *Gadamer. Le radici umanistiche della cultura*, in Id., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Roma, Meltemi, 1999.

[41] Un territorio che era rappresentato con sembianze antropomorfe, come nelle carte di Opicinus de Canistris.

affatto un venir meno della pratica del viaggio, né comportò una diminuzione di quei rapporti privilegiati tra dotti che costituivano la rete essenziale per concepire gli spostamenti; diversamente, furono proprio i conflitti e le fratture che resero più essenziali, seppur problematici, i contatti tra uomini appartenenti a nazioni differenti che, con pervicacia, continuavano a percepirsi come un corpo solidale e omogeneo.

Il primo dato che si può registrare nell'approfondimento di questo periodo attraverso la prospettiva del viaggio è che tale pratica si declina immediatamente al plurale: le tipologie di viaggio sono numerose e molto differenti tra loro essendo profondamente influenzate dalle finalità perseguite attraverso di esse e dai *tipi* di viaggiatori. Un primo modo di viaggiare è quello dei mercanti[42]: per loro il viaggio era un'esperienza che si svolgeva, pur in condizioni di rischio[43], con grande frequenza, tanto da essere una pratica difficilmente scindibile dall'affermazione della nuova classe borghese dell'epoca[44]. Mercanti[45] e viaggiatori popolano diffusamente le pagine di Boccaccio, a volte inseguendo altrove una fortuna negata in patria[46],

[42] Cfr. *Mercanti scrittori: ricordi nella Firenze tra Medioevo e Rinascimento*, a cura di Vittore Branca, Milano, Rusconi, 1986; Giacomo Todeschini, *I mercanti e il tempio: la società cristiana e il circolo virtuoso della ricchezza fra Medioevo ed età moderna*, Bologna, Il Mulino, 2002; Arnold Esch, *Mercenari, mercanti e pellegrini: viaggi transalpini nella prima età moderna*, Bellinzona, Casagrande, 2005.

[43] Per i diversi rischi presenti nei viaggi, si veda Antoni Màczak, *Zycie codzienne w podrózach po Europie w XVI i XVII wieku*, Warszawa, Panstwowy Instytut Wydawniczy, 1978; trad. it. *Viaggi e viaggiatori nell'Europa moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 239-274.

[44] Daria Perocco: «Il viaggio, dunque, nei secoli centrali della formazione della classe mercantile europea, è parte integrante della vita e porta con sé il pericolo e il guadagno», *Il viaggio in Europa*, in *Il Rinascimento Italiano e l'Europa*. Vol. II: *Umanesimo ed educazione*, a cura di Gino Belloni e Riccardo Drusi, Fondazione Cassamarca, Angelo Colla Editore, 2007, p. 158.

[45] Per la figura del mercante, per la sua mentalità e le relazioni con la società si veda: Alberto Tenenti, *Il mercante e il banchiere* in *L'uomo del Rinascimento*, a cura di Eugenio Garin, Roma-Bari, Laterza, 2005 [1988[1]], pp. 205-238. Per un approccio più indirizzato al versante economico, cfr. Franco Franceschini e Luca Molà, *L'economia del Rinascimento: dalla teoria della crisi alla 'preistoria del consumismo'*, in *Il Rinascimento Italiano e l'Europa*, Vol. I: *Storia e storiografia*, a cura di Marcello Fantoni, Fondazione Cassamarca, Angelo Colla Editore, 2005, pp. 185-200.

[46] Giovanni Boccaccio, *Decameron*, a cura di Vittorio Branca, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1985, la novella 7 della giornata VII, pp. 596-597.

a volte scegliendo di spostarsi per ultimare gli studi lontano dalla propria dimora[47]. Un'altra importante e diffusa forma di spostamento era quella compiuta dai pellegrini[48] che, con i viaggi di devozione, ancora più frequenti[49] dopo il primo Giubileo[50], riuscirono a condizionare lo sviluppo delle grandi vie di comunicazione e il sorgere delle numerosissime locande[51] e stazioni di posta.

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, seguendo il filo tessuto dalle diverse figure[52] che, per motivi differenti, percorrevano il mondo allora conosciuto e che si sarebbero, dopo pochi decenni, slanciate verso il Nuovo Mondo[53]. Bisogna ricordare, infatti, che in poco meno di trenta anni, gli orizzonti del mondo s'ampliarono in modo radicale: nel 1492 Colombo scopre le Antille, nel 1498 Vasco de Gama doppia il capo di Buona Speranza, nel 1500 Pedro Alvarez Cabral approda sulle coste del Brasile, nel 1519 Cortés inizia la conquista del Messico e nel 1522 Magellano termina il suo giro del

[47] *Ivi*, la novella 7 della giornata VIII, pp. 674-675. La *peregrinatio academica* si affermerà in modo ben più solido nel corso del XV secolo.

[48] Giovanni Sesana, *Pellegrini e turisti: l'evoluzione del viaggio religioso*, Milano, Hoepli, 2006.

[49] Naturalmente, il pellegrinaggio per eccellenza è quello rivolto alla Terra Santa; sono innumerevoli i resoconti di viaggio che hanno come meta finale Gerusalemme. Cfr. Franco Cardini, *In Terrasanta: pellegrini italiani tra Medioevo e prima età moderna*, Bologna, Il Mulino, 2002.

[50] Giovanni Cherubini, *Pellegrini, pellegrinaggi, giubileo nel Medioevo*, Napoli, Liguori, 2005.

[51] Lo stesso Erasmo da Rotterdam riconoscerà l'importanza di questi luoghi, microcosmi dove era necessario sapersi comportare e acquisire consoni stili comportamentali. Cfr. *Diversiora – Locande*, nei *Colloquia*, progetto editoriale e introduzione di Adriano Prosperi, edizione a cura di Cecilia Asso, Torino, Einaudi, 2004, pp. 453-465.

[52] Tra esse vi sono, senza pretesa di completezza: i mercenari, i seguiti delle grandi corti papali e imperiali, i numerosi messi latori delle preziose informazioni dei loro signori e, specie dopo la Riforma, anche gli esiliati per motivi religiosi, ben indagati in *Chemins de l'exil, havres de paix. Migrations d'hommes et d'idées au XVIe siècle*. Actes du colloque de Tours, 8-9 novembre 2007, sous la direction de Jean Balsamo et Chiara Lastraioli, Paris, Honoré Champion, 2010. Per una rassegna più vasta sui viaggi: *Viaggi in Europa: secoli 16-19*. Catalogo del fondo Fiammetta Olschki, indici a cura di Simona Di Marco, Firenze, Leo S. Olschki, 1990.

[53] Per una rapida immagine dell'impatto del Nuovo Mondo e dei viaggiatori che lo narrarono, cfr. Tzvetan Todorov, *Viaggiatori e indigeni* in *L'uomo del Rinascimento*, cit., pp. 331-358.

mondo[54] per il quale impiegò tre anni. Spostando l'attenzione al versante educativo, invece, si può notare come il viaggio sia segnato, almeno fino alla fine del XV secolo, da una sorte paradossale: tutti i grandi umanisti vissero in una dimensione squisitamente europea e la loro formazione si compiva anche attraverso frequenti peregrinazioni senza che questo, però, producesse una reale interrogazione sulla pratica del viaggio e sulle sue ripercussioni pedagogiche. Eppure, anche attraverso la *renovatio* della *sodalitas* tra studiosi, è proprio l'Umanesimo[55] a presentare alcuni dei tratti che renderanno il viaggio una pratica che innerva tutt'oggi l'idea stessa di uomo.

In questo senso, molti caratteri del viaggio come scoperta e come occasione di confronto con tradizioni differenti dalle proprie si possono rintracciare già in una delle prime *Familiari*: Petrarca, fin dall'inizio della narrazione del suo viaggio in Francia e nell'Europa settentrionale compiuto nel 1333, ne indica la tipologia e le finalità. Per prima cosa, conscio della pratica del viaggio dei mercanti, l'autore vuole distinguersi dal viaggio per interessi economici, motivato dai *negotia*; la sua spinta al viaggio è alimentata dal desiderio di conoscenza (*studium*) e dall'ardore giovanile (*ardor iuvenilis*) che porta ad un'irrequietezza favorevole allo spostamento[56]. Tale viaggio sarà occasione per l'acquisizione di conoscenze sui paesi visitati che, inevitabilmente, si tramuteranno in confronto con la propria

[54] Viaggio di cui si conserva la narrazione fatta da Massimiliano Transilvano, redatto nel 1536. Nella dedica al lettore vi è una delle affermazioni, spesso poco considerata, che ben indica quanto attraverso il viaggio il sentimento del Rinascimento giungesse a delinearsi anche come superamento degli antichi: «In questo libro lettore humanissimo tu leggerai il viaggio fatto per gli Spagniuoli atorno il mondo, il quale è forse una delle più grandi, & meravigliose cose, che si sia intesa alle tempi nostri, & anchor che in molte di loro superiamo gli antichi, pur questa passa di gran lunga tutte le altre insino a questo trovate», *Il viaggio fatto per gli Spagniuoli attorno il mondo*, testo conservato presso la Bibliothèque national de France, s.l., senza numerazione di pagina.

[55] Cfr. Pino Menzio, *Il viaggio dei filosofi: la metafora del viaggio nella letteratura filosofica moderna*, presentazione di Gianni Vattimo, Genève, Slatkine – Centro interuniversitario di ricerche sul viaggio in Italia, 1994.

[56] Francesco Petrarca, I, 4: «Gallias ego nuper nullo quidem negotio, ut nosti, sed visendi tantum studio iuvenili quodam ardore peragravi»; «Come sai ho appena attraversato la Francia, e non tanto per affari quanto per desiderio di conoscere ed entusiasmo giovanile», *Le Familiari*, Libri I-V, traduzione e cura di Ugo Dotti, Torino, Nino Aragno Editore, pp. 71-72.

patria[57].

Gli umanisti viaggiavano anche alla ricerca di codici; veri bibliofili si spostavano, prima della diffusione della stampa, alla ricerca dei preziosi volumi, strumenti indispensabili per poter costruire la nuova cultura a partire da una ridiscussione del precedente canone. In molti casi, i grandi scopritori di codici, come Petrarca per l'epistolario di Cicerone fino a Bracciolini per Quintiliano, coniugano il viaggio per la ricerca dei testi con impegni istituzionali o di studio[58]. È molto suggestivo notare come sia proprio in una lettera di Francesco Barbaro, indirizzata all'amico Bracciolini in sua lode per le molteplici scoperte compiute, che si incontra la prima occorrenza della *Respublica letteraria*[59]. Si avrà modo di ritornare su questo intreccio tra viaggio, acquisizione degli strumenti propri di una cultura e costruzione di un'identità comune.

Tra il XIV e il XVI secolo, il viaggio d'istruzione per eccellenza rimase, però, la *peregrinatio academica*. Naturalmente, sono varie le forme che essa assunse in un arco di tempo così vasto e così tormentato: gli studiosi si spostavano[60] per acquisire gli ambiti titoli accademici, *magister*, *doctor* e *professor*[61] e il Basso Medioevo vide

[57] *Ibidem*: «Germaniam tandem Rhenique ripas attigi, contemplatus sollicite mores hominum et aspectu telluris incognite delectatus, ac singula cum nostris conferes»; «sono anzi giunto in Germania e alle rive del Reno osservando attentamente i costumi degli abitanti, affascinato dalla vista di un paese sconosciuto e confrontando ogni cosa con le nostre».

[58] Per molti di questi viaggi si veda anche: Remigio Sabbadini, *Guariniana*, Torino, Bottega d'Erasmo, 1964; per le numerose scoperte di codici compiute dagli umanisti italiani: Remigio Sabbadini, *Le scoperte dei codici latini e greci ne' secoli XIV e XV*, edizione anastatica con nuove aggiunte e correzioni dell'autore, a cura di Eugenio Garin, Firenze, Sansoni Editore, 1967, voll. II.

[59] La lettera è del 6 luglio del 1417. Cfr. Hans Bots e Françoise Waquet, *La République des lettres*, Paris, Belin, 1997; trad. it. *La Repubblica delle lettere*, Bologna, Il Mulino, 2005; *Les premiers siècles de la République européenne des Lettres*. Actes du colloque international, Paris, décembre 2001, sous la direction de Marc Fumaroli, Paris, Alain Baudry, 2005.

[60] Cfr. Hilde de Ridder-Symoens, *Mobility*, in *A History of University*. Vol. II: *Universities in Early Modern Europe*, edited by Hilde de Ridder-Symoens, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 416-450.

[61] Cfr. Jacques Verger, *The teacher*, in *A History of University*. Vol. I: *Universities in the Middle Ages*, edited by Hilde de Ridder-Symoens, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 144-170.

un vero e proprio amore per il viaggio, assecondato dalla pervasività delle corporazioni e dai primi editti che facilitavano, regolamentandolo, il soggiorno degli studenti nelle città sedi delle prestigiose istituzioni[62]. Con l'importanza crescente dell'Umanesimo, è l'Italia ad acquisire sempre più centralità, diventando quel territorio in cui compiere una parte irrinunciabile della propria formazione. L'*iter Italicum*[63] si configurava come un duplice incontro: il primo con le specifiche facoltà, *in primis* di diritto e di medicina, presenti sulla penisola, il secondo con lo studio del greco e delle antichità che caratterizzavano la peculiarità italiana. Gli itinerari scelti dagli studenti erano condizionati tanto dalla loro nazionalità quanto dalle pubblicazioni che, specie nel XVI secolo, iniziarono a facilitare gli spostamenti; esemplari, in tal senso, le *Ars apodemica*, ove accanto a indicazioni pratiche si potevano trovare ragguagli sulla vita intellettuale dei luoghi descritti[64]. Questa felice mobilità di studenti e di insegnati fu gravemente incrinata dall'inasprirsi dei conflitti religiosi e dall'affermarsi, prima che la pace di Westfalia del 1648 lo sancisse, del principio *cuius regio eius religio*. L'Italia, pur rimanendo il suolo natio della cultura latina, perse progressivamente la sua distintiva rilevanza, ruolo che nel XVII secolo fu acquisito dalla Francia[65], istaurando nuove forme di collaborazione e di studio che

[62] Innanzitutto l'*Authentica Habita* promulgata da Federico I Barbarossa nel 1155.

[63] Cfr. *Itinerarium Italicum: The Profile of the Italian Renaissance in the Mirror of its European Transformations*, Edited by Heiko A. Oberman and Thomas A. Brady, Jr, Leiden, Brill Academic Publishers, 1975; Elisabeth Chevallier, *Iter Italicum: les voyageurs français à la découverte de l'Italie ancienne*, Genève, Slatkine, 1984; Mirella Ferrari, *Gli strumenti del sapere: l'iter Italicum*, Milano, Istituto lombardo di Scienze e Lettere, 2003; Ad Tervoort, *The iter Italicum and the Northern Netherlands: Dutch students at Italian universities and their role in the Netherlands' society (1426-1575)*, Leiden and Boston, Brill Academic Publishers, 2005; Id. *Biographies of students*, Leiden and Boston, Brill Academic Publishers, 2005 (CD-ROM).

[64] Hilde de Ridder-Symoens, *op. cit*.: «The sixteenth century produced a rich crop of travel guides. Books entitled Ars apodemica (...), Methodus apodemia or Methodus de peregrinatione appeared in all European countries», p. 418.

[65] Per gli studiosi dell'epoca, ciò rispondeva al duplice principio della *translatio imperii* e della *translatio studii*. Con l'epoca dell'*iter Gallicum*, si può affermare, con Marc Fumaroli, che si entrò pienamente nel secolo in cui l'Europa parlò francese. Cfr. Marc Fumaroli, *Quand l'Europe parlait fançaise*, Paris, Editions de Fallois, 2001 e Benedetta Craveri, *La civiltà della conversazione*, Milano, Adelphi, 2001.

favorirono e furono favorite, in una virtuosa circolarità, dal nascente *Esprit de Lumières*.

Accanto a movimenti di genti più organizzati e compiuti seguendo itinerari già tracciati, non bisogna dimenticare che dal XV secolo i giovani virgulti delle grandi casate, molto prima dell'affermarsi del *Grand Tour*, iniziarono a viaggiare, solitamente accompagnati da un precettore, compiendo veri e propri *Bildungsreisen*. Gli esempi sono numerosi e ci sono giunti soprattutto grazie alle lettere o alle relazioni di viaggio: la nobiltà inglese[66] o polacca[67] perseguiva con convinzione questa pratica. Un altro esempio di grande spessore è rappresentato dal lungo viaggio di Charles IX, organizzato da Caterina de' Medici non appena il figlio diventò maggiorenne. Il viaggio si sviluppò da 24 gennaio 1564 al 1 maggio 1566 e se ne ha cronaca attraverso il resoconto fatto da Abel Jouan, al seguito del sovrano[68]. In questa tipologia di viaggio, un ruolo fondamentale era svolto dall'accompagnatore del giovane: egli poteva essere tanto un inesperto viaggiatore, che avrebbe svolto una semplice funzione di raccordo tra il giovane e la sua famiglia[69], quanto poteva assurgere al ruolo di vero mentore, capace di introdurre il rampollo nell'ambiente delle corti visitate, da lui già conosciute in precedenti viaggi. In quest'ultimo caso, parte della competenza dell'accompagnatore era fondata sulla conoscenza della lingua del paese visitato.

[66] Cfr. Antoni Màczak, *op. cit.*, pp. 193-197.

[67] Cfr. Hanna Dziechcinska, *La noblesse Polonaise aux XVIe et XVIIe siècles face aux voyages* in *Voyager à la Renaissance*, actes du colloque de Tours 30 juin-13 juillet 1983, sous la direction de Jean Céard et de Jean-Claude Margolin, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, 1987, pp. 191-201.

[68] *Recueil et discours du voyage du roy Charles IX*, pubblicata a Parigi nel 1566 presso Jean Bonfons.

[69] In particolare con il padre che, spesso, cercava di mantenere il controllo del figlio in viaggio, sia per motivi educativi, sia per più pratici e incalzanti problemi di carattere economico: viaggiare costava e la disinvoltura con la quale i giovani dilapidavano le loro risorse era cosa ben nota.

4. *Kalòs kaì agathós*: tra ciurmeria e amicizia

In questo panorama così differenziato, è possibile cercare di enucleare elementi comuni che possano favorire la comprensione dello spessore formativo delle pratiche di viaggio; ciò sarà più semplice se s'indirizzerà l'attenzione alle opere dell'epoca. Innanzitutto, almeno per i viaggi che avevano come meta le Americhe, il gusto dell'esotico e del meraviglioso[70] sembra essere una spinta irrinunciabile: i diari e i resoconti di viaggio sono animati da una volontà di stupire e di conquistare il lettore raccontando l'inimmaginabile, fino alla narrazione del cannibalismo o dei supposti insaziabili appetiti sessuali degli indigeni[71]. Ciò si accompagnò, però, a una volontà di comprensione e di confronto che si sviluppò tanto attraverso ricerche di scienze naturali[72] quanto in celebri eccezioni prossime a un approccio antropologico[73]. Nonostante lo sconvolgimento epocale provocato dalla scoperta del Nuovo Mondo e gli inaccettabili eccessi dei *conquistadores*, il XVI secolo mostrò come la cultura europea, plurale al suo interno, riuscì a relazionarsi con l'irriducibile differenza proposta dal nuovo continente[74]. Queste opere influenzarono pro-

[70] Per avere una visione più ampia delle cronache dei viaggiatori italiani tra XVI e XVII secolo, si vedano le due antologie: *Scopritori e viaggiatori del Cinquecento e del Seicento*, Tomo I e II, a cura di Ilaria Luzzana Caraci e Mario Pozzi, Milano – Napoli, Riccardo Ricciardi Editore, 1991; *Viaggiatori del Seicento*, a cura di Marziano Guglielminetti, Torino, Utet, 1967.

[71] In questo sono rappresentative le narrazioni di Amerigo Vespucci.

[72] Occorre ricordare che il XVI secolo vide il fiorire di collezioni di *artificialia* e di *naturalia*, raccolti nelle celebri *Wunderkammern*, di cui alcune celebri come quella di Rodolfo II d'Asburgo (1552-1612); in questi luoghi il gusto per l'esotico era indissolubilmente intrecciato al desiderio di conoscenza.

[73] Tra le eccezioni, si possono ricordare Michel de Montaigne, per il noto capitolo *Des cannibales* (I, XXXI), negli *Essais*, la cui fonte più probabile è Jean de Lery, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil, autrement dite Amerique*; inoltre, su posizioni differenti, è utile menzionare sia Bartolomé de las Casas sia Bernardino di Sahagun. Quest'ultimo redasse una *Storia generale delle cose della Nuova Spagna* in nahuatl, la lingua degli Atzechi, e solo in seguito la tradusse in spagnolo; l'opera fu osteggiata e vide la luce soltanto nel XIX secolo.

[74] Tzvetan Todorov: «gli Europei conoscono già bene, in base al proprio passato e presente, la pluralità delle culture: essi hanno, in un certo senso, uno scomparto vuoto dove possono collocare le popolazioni scoperte di recente, senza che questo sconvolga la loro immagine globale del mondo», *op. cit.*, p. 333. Dello stesso autore, si veda anche *La conquête de l'Amérique: la question de l'«autre»*, Paris, Editions du Seuil, 1982; trad. it *La conquista dell'America: il*

fondamente lo sguardo occidentale, educandolo a un confronto attivo e avvertito con le realtà altre, che persero sempre più caratteri mitici o utopici, per diventare elementi concreti e farsi più prossimi[75].

Per ciò che riguarda le opere di carattere prettamente educativo, invece, la posizione dei loro autori è molto sfumata e mantiene viva una tensione che sottende la visione stessa dell'uomo: per prima cosa, il viaggio è momento di apprendimento della varietà che si dispiega nel mondo. Varietà di lingue, innanzitutto: seppure eminenti umanisti come Erasmo considerarono le lingue nazionali alla stregua di dialetti locali[76], la flessibilità del giovane è sempre stata riconosciuta come un vantaggio da utilizzare per apprendere strumenti atti a facilitare i successivi contatti con le popolazioni confinanti[77]. Varietà di costumi e usanze: il viaggio era considerato il luogo per apprendere una *maniera* di comportarsi che prevedeva osservazione, imitazione e acquisizione della cortesia e, dalla fine del XVI secolo, della *politesse*. Questo sguardo attento e analitico verso l'uomo non era scevro, però, da un approccio problematico e assai distante dalla valutazione, spesso essenzialmente positiva, che la nostra contemporaneità fa dell'altro, del diverso. La varietà insegnava, ma il contenuto di questo apprendimento era venato da un vitalismo che non si ritraeva davanti al dato bruto proposto da una visione scorante dell'umano. Il paradigma della cortesia si riscontra tanto in Castiglione[78] quanto in Della Casa[79], ma non è separabile dalla lezio-

problema dell'«altro», Torino, Einaudi, 1984.

[75] È innegabile, infatti, che le prime narrazioni del Nuovo Mondo furono profondamente influenzate dai paralleli costruiti grazie al vagheggiamento di una nuova età dell'oro, proiettando al di là dall'Atlantico quello che era perduto nel passato. Questo processo era facilitato anche dalla frequenza con la quale l'utopia era utilizzata come elemento di critica per l'esistente, basti pensare a Campanella o all'*Utopia* di Thomas More.

[76] La posizione espressa nel *De pueris statim ac liberaliter instituendis* è molto netta.

[77] Cfr. Michel de Montaigne, *Essais*, libro I, capitolo XXVI e, in modo differente, il versante della Riforma, a partire da Philipp Melanchthon e Johannes Calvinus.

[78] Nel *Cortegiano* essa si fa *grazia*, comprendendo in questo concetto tutti gli aspetti delle relazioni con gli altri, tanto superiori quanto inferiori. Cfr. Giovanni della Casa, *Trattato degli uffici comuni tra gli amici superiori e inferiori*.

[79] Giovanni della Casa, *Galateo*: «E prima si dee aver risguardo al paese dove l'uom vive, perciocché ogni usanza non è buona in ogni paese», Milano, Rizzoli, 1988 [1950[1]], p. 89.

ne di Machiavelli e di Vettori. Se già nel *Principe*[80], infatti, l'immagine dell'uomo è impietosa ma più univoca, nel *Viaggio in Alamagna* tale profilo mantiene aperta quella fascinazione propria del *theatrum mundi*:

> pensai intra me medesimo con quanti modi, con quante astuzie, con quante varie arte, con quale industria uno uomo s'ingegna ingannare l'altro. E per questa variazione, il mondo si fa più bello: il cervello di questo si fa acuto a trovare arte nuova per fraudare e quello d'un altro si fa sottile per guardarsene. Et in effetto tutto il mondo è ciurmeria[81].

Un'immagine problematica e controversa dell'uomo sembra essere il palcoscenico[82] sul quale dispiegare la più raffinata *urbanitas*, che non può essere scissa né da una forte fascinazione per l'esistente, né dalla ricerca di quell'elaboratissimo olio sociale rappresentato dalla conversazione[83]. Tale ambivalenza trova nel viaggio una piena espressione: se questo è, infatti, lo strumento privilegiato per confrontarsi con la varietà del mondo e per apprendere da essa una lezione che si riflette anche su chi intraprende lo spostamento, sussumendo in un universale ogni specificità territoriale, il viaggio è anche il luogo della ricerca e dell'incontro con l'amico, il simile che fornisce un indispensabile specchio per leggere la propria identità.

Il viaggio, dunque, era considerato uno dei migliori strumenti formativi per poter acquisire quella prudenza così al centro dell'edu-

[80] Niccolò Machiavelli, *Il principe*: «Perché delli uomini si può dire questo generalmente: che sieno ingrati, volubili, simulatori, fuggitori de' pericoli, cupidi di guadagno; e mentre fai loro bene, sono tutti qua, offeronti el sangue, la roba, la vita, e' figliuoli, come di sopra dissi, quando el bisogno è discosto; ma, quando ti si appressa, e' si rivoltano», Firenze, Sansoni, 1970, riproduzione dell'ed. del 1900, p. 98.

[81] Francesco Vettori, *Scritti storici e politici*, a cura di Enrico Niccolini, Bari, Laterza, 1972, p.32.

[82] L'utilizzo della metafora teatrale è molto frequente nei trattati dell'epoca. Cfr. Nicolas Faret, *L'honneste-homme ou l'art de plaire à la court*: «la Fortune qui prend plaisir à estaler sur ce theatre les traits les plus remarquables de sa malice & de sa legereté, se ioüe de la ruine de mille ambitieux», Paris, chez Toussaincts du Bray, 1630, p. 3.

[83] Magistrale e rappresentativa, in questo senso, l'opera di Stefano Guazzo, *La civil conversazione*, 1574.

cazione dell'epoca[84], ma univa a questa prerogativa, che inevitabilmente comportava un attento vaglio della realtà osservata[85], la possibilità d'incontro e di sodalizio con quegli uomini con i quali, per una consonanza che travalicava qualunque confine nazionale, si riscontravano profonde affinità. Ovviamente, perché questo incontro avesse luogo era necessario che i viaggiatori fossero, in un certo senso, preparati, ovvero che possedessero quella predisposizione che oggi, forse, chiameremmo competenze interculturali. Queste erano costituite, in primo luogo, dalla familiarità con i classici e in particolare con alcune fonti privilegiate di cui per brevità, in questa sede, sarà utile ricordare solo alcune tra le più rappresentative. Diogene Laerzio, narrando la vita di Diogene di Sinope, afferma che: «Essendogli stato domandato di dove fosse, rispose: "Cittadino del mondo"[86]». Questa idea di individuo κοσμοπολιτης acquisisce ulteriore spessore con Cicerone e con Seneca: il primo, richiamando l'idea di amicizia presente nell'*Etica Nicomachea*[87] di Aristotele, attribuisce un'enorme importanza alla vicinanza che si può costituire tra uomini simili[88]. Seneca, invece, nel *De otio*, formula l'idea di due stati, di cui uno universale che raccoglie, senza limitazioni, tutti coloro che si occupano dei medesimi studi, volti a migliorare la vita di tutti[89], mentre l'altro, forzosamente limitato e circoscritto, coinci-

[84] Aspetto che raccoglie il fiore delle opere formative dell'Umanesimo e del Rinascimento: da Enea Silvio Piccolomini a Erasmo, da Montaigne a Baltasar Gracián.

[85] Questo aspetto è riassunto da Eugenio Garin: «Frugato nelle pieghe dell'animo, l'uomo è analizzato nella vita politica, nella complessità della sua condotta, messo a nudo nei suoi comportamenti, ma, insieme, sopra la rappresentazione spietata fino alla crudeltà e alla nudità più ripugnante, si leva la poesia a celebrare intatti i valori dell'amore, della fede, della sofferenza», *La cultura del Rinascimento. Oltre il mito dell'età nuova*, Milano, il Saggiatore – Est, 2000 [1964[1]], pp. 147-148.

[86] Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, a cura di Giovanni Reale, con la collaborazione di Giuseppe Girgenti e Ilaria Ramelli, Milano, Bompiani, VI, 63, p.670-671.

[87] Aristotele, *Etica Nicomachea*, IX, 3, 1165b.

[88] Cicerone: «Sed omnium societatum nulla praestantior est, nulla firmior, quam cum viri boni moribus similes sunt familiari coniuncti», «Ma di tutte le società nessuna è più apprezzabile e più sicura di quella fra gli uomini simili nei costumi e legati da amicizia», *Dei doveri*, I, 55, Milano, Rizzoli, 2007, pp. 124-125.

[89] Seneca: «Duas res publicas animo complectamur: alteram magnam et vere publicam, qua dii atque homines continentur, in qua non ad hunc angulum respicimus aut ad illum, sed terminos

de semplicemente con la nazione ove si è avuta la ventura di nascere. Questa posizione inserisce una dimensione di scelta individuale riguardo alla propria appartenenza; infatti, se la scelta della patria in cui si è nati non rientra nella sfera delle cose che dipendono dal nostro volere[90], allo stato universale che può raccogliere tutti gli uomini si accede per dedizione individuale.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che questi testi non erano solo letti, ma venivano resi vitali grazie a una riscrittura che, lungi dall'essere passiva reinterpretazione, si faceva mimetico confronto. Ciò ha consentito un proficuo interscambio tra le opere pedagogiche rinascimentali e i viaggi praticati di cui si ha notizia, mostrando la pervasività e la centralità della cultura umanistica nell'educazione dell'epoca[91]. Nutriti da queste letture e avendo pienamente interiorizzato tali ideali, gli intellettuali del Rinascimento potevano vedere nel

civitatis nostrae cum sole metimur; alteram, cui non scripsit condicio nascendi (haec aut Atheniensium erit aut Carthaginiensium aut alteris alicuius urbis), quae non ad omnes pertineat homines, sed ad certos», «Proviamo a immaginare due Stati: uno grande e veramente universale, che abbraccia dèi e uomini, e del quale non riusciamo a vedere le frontiere più lontane, ma misuriamo soltanto col sole i confini della nostra città; l'altro è lo stato a cui ci ha assegnato la sorte della nostra nascita (potrà essere Atene o Cartagine o qualsiasi altra città) e non comprende tutti gli uomini, ma solo alcuni», *Dialoghi morali*, *De otio*, 4, Milano, Einaudi, 2006, pp. 206-207.

[90] Naturalmente, la contrapposizione è tra le cose che dipendono dall'uomo e quelle che esulano dal suo potere. Cfr. Epitteto, *Manuale*, di cui si segnala la pregevole edizione Garzanti del 1990, a cura di Enrico V. Maltese, che presenta anche la versione latina di Angelo Poliziano e il volgarizzamento di Giacomo Leopardi.

[91] Sinteticamente, si citerà solo un esempio molto rappresentativo: nell'*Institutio principis christiani* (1561) Erasmo così tratteggia alcune tra le più rilevanti finalità del viaggio del principe: «Vorrei che il principe fosse nato ed educato in mezzo a coloro su cui dovrà regnare poiché si sa che l'amicizia si determina e si accresce con la costante compagnia, ogni volta che l'affetto ha le sue radici nella natura. Questo può arrecare un duplice vantaggio; infatti il principe avrà più amore per i suoi e li sentirà più suoi, il popolo gli sarà più favorevole e più volentieri lo riconoscerà come suo principe», *La formazione cristiana dell'uomo*, Introduzione, traduzione, prefazioni e note di Edillia Orlandini Traverso, Milano, Rusconi, pp. 381-382. Pochi anni dopo, Abel Jouan aprirà il suo resoconto con le seguenti affermazioni: «Le roy apres avoir donné ordre, Et pacifié les troubles, qui par la punition de Dieu vindrent en France en l'an. M.D.LXII & LXIII. print envie à sa Maiesté de vouloir aller veoir plusieurs païs & provinces de sõ Royaume, pour cognoistre les bõs & loyaulx subiectz, & pour soy dõner à cognoistre à eulx», *Recueil et discours du Voyage du Roy Charles IX*, Paris, Jean Bonfons Libraire, 1566, p. 4.

viaggio un momento che educava lo sguardo, portava vicino all'altro e formava, nello stesso tempo, quelle capacità di giudizio – cognitive, diremmo oggi – e sociali necessarie per districarsi nella vita civile. La *sodalitas* era strumento d'incontro che nutrì una rete di uomini che, svincolandosi dal loro contesto nazionale, riuscirono a non interrompere i loro rapporti neppure quando aspri conflitti infuriavano in Europa. Da Petrarca a Valla, da Erasmo a Bacon, da Galileo Galilei a Leibniz[92], la *respublica litterarum* si caratterizzò per la capacità di trovare gli elementi comuni che potessero unire gli uomini, veri grimaldelli per arrivare a fruire della molteplicità dell'esistente senza scivolare nella *ciurmeria*. Naturalmente, la fruizione della *varietas mundi*, come si è avuto modo di dire, non era apprezzata tanto per la spinta interculturale registrabile nei documenti odierni quanto perché attraverso di essa si poteva contemplare un'immagine del reale non mendace, differente da quel falsato e distorto simulacro prodotto da una perniciosa limitazione dei propri orizzonti. Un'educazione che parta dallo sguardo dell'altro, dunque, sembra essere, ora come allora, una prospettiva irrinunciabile; naturalmente, gli strumenti scientifici e culturali oggi disponibili sono ben altri rispetto a quelli del passato, ma ciononostante si ritiene che un approccio fondato sul *distinguo*[93] e sul valore dell'amicizia[94] possa ancora arricchire il paradigma formativo di questo nuovo millennio.

[92] Questo non significa affatto che con il Settecento la ricchezza di scambi tra gli studiosi venne meno, ma la forza del percepirsi come una nazione tra le nazioni legata dal vincolo d'amicizia andò scemando, trasformandosi in altre forme di relazione. Cfr. Françoise Waquet, *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir XVIIe-XXIe siècle*, Paris, Albin Michel, 2008.

[93] È Michel de Montaigne a utilizzare questo termine appartenente alla logica neo-scolastica per indicare la volontà di una riflessione sottile e capace di dar conto della ricchezza del reale e degli individui, differenziandosi dalla *divisio* di Pierre de la Ramée e dalla *resolutio* propria del sillogismo aristotelico: «*Distinguo*, est le plus universel membre de ma Logique», *Les Essais*, éd. établie par Jean Balsamo, Michel Magnien et Catherine Magnien-Simonin, Paris, Gallimard, 2007, p. 355.

[94] Il valore dell'amicizia è stato spesso problematico tra allievi e maestri, ma ha rappresentato il motore di quel rapporto così particolare che alcune attuali politiche dell'istruzione rischiano di porre in crisi. Cfr. George Steiner, *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, 2006 e il capitolo *Maîtres et disciples: dans le monde contemporain* di Françoise Waquet, *op. cit.*, pp. 283-310.

Biblioteca della Fondazione

Nella stessa collana:

1. Mattia Furloni, *AFS e Intercultutura – 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*

Ricerca promossa dalla Fondazione Intercultura

GRUPPO DI RICERCA

Donatella Palomba è professore ordinario di Pedagogia Generale presso l'Università di Roma "Tor Vergata" e Presidente della SICESE – Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*.

Anselmo Roberto Paolone ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Istituto Universitario Europeo di Fiesole. E' stato *Visiting Global Fellow* presso la New York University, *Visiting Researcher* presso la London School of Economics. Attualmente è assegnista di ricerca presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Roma "Tor Vergata".

Carla Roverselli è professore associato di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". Ha insegnato per diversi anni nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario del Lazio.

Orazio Niceforo è esperto di legislazione scolastica e politiche educative e docente presso l'Università di Roma "Tor Vergata".

Carlo Cappa è ricercatore e docente di Pedagogia presso l'Università di Roma "Tor Vergata". Ha insegnato per diversi anni nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario del Lazio.

La Fondazione Intercultura Onlus per il dialogo tra le culture e gli scambi giovanili internazionali

"Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura, la propria, è in guerra col mondo e non lo sa" – diceva l'antropologo Robert Hanvey. Parafrasandolo: chi si sente a disagio fuori dalla propria nazione e dalla propria lingua è un cittadino dimezzato ed un attore inefficace sul mercato globale. Aprirsi al mondo senza spaesarsi; vedere la realtà da molte prospettive; scoprire i confini della propria cultura interagendo con quelle altrui; sentire legami comuni di umanità sotto il fluire di differenze appariscenti: a dar sostanza a queste aspirazioni lavora la Fondazione Intercultura Onlus, studiando e sviluppando l'apprendimento interculturale e le infrastrutture che ne favoriscono la diffusione soprattutto tra i giovani.

La Fondazione nasce il 12 maggio 2007 da una costola dell'Associazione che porta lo stesso nome e che dal 1955 accumula un patrimonio unico di esperienze educative internazionali, attraverso programmi individuali di vita e di studio all'estero per studenti liceali di oltre 60 Paesi. La Fondazione approfondisce gli aspetti formativi di questa attività, aiutando le nuove generazioni ad aprirsi al mondo ed a vivere da cittadini consapevoli e preparati in una società multiculturale. Vi ha aderito il Ministero degli Affari Esteri. La Fondazione è attualmente presieduta dall'Ambasciatore Roberto Toscano; segretario generale è Roberto Ruffino; del consiglio e del comitato scientifico fanno parte eminenti rappresentanti del mondo della cultura, dell'economia e dell'università.

Fondazione Intercultura *Onlus*
per il dialogo tra le culture e gli scambi giovanili internazionali
Via Gracco del Secco 100 – 53034 Colle di Val d'Elsa (SI)
Tel. +39.0577.900001
www.fondazioneintercultura.org

Fondazione Intercultura onlus

ISBN 978-88-904194-2-3

Biblioteca della Fondazione