

A cura di  
Marco Capovilla, Adriana Faggi  
e M. Caterina Ambrosi Zaiontz

## **Culture shock?**

**Studenti statunitensi in Italia:  
una sfida transculturale**

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati  
possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page  
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**FrancoAngeli**

## Indice

<b>Prefazione. Un seme tra gli oceani,</b> di <i>Raffaele Mantegazza</i>	Pag.	7
<b>Introduzione. International Education e Supereroi,</b> di <i>Roberto Andreoni</i>	»	13

### Parte prima Le coordinate transculturali

<b>Perché parlare di transcultura?,</b> di <i>M. Caterina Ambrosi Zaiontz e Giovanna Fungi</i>	»	21
<b>Culture shock? Una mappa per il viaggiatore,</b> di <i>M. Caterina Ambrosi Zaiontz e Giovanna Fungi</i>	»	27

### Parte seconda Incontri transculturali

#### I - Lo studente

<b>Il viaggio dello studente. Diario di bordo,</b> di <i>Mara Perbellini</i>	»	35
<b>Community Assistants,</b> di <i>Annalisa Caramia e Lara La Barbera</i>	»	47

#### II - Il corso

<b>Il Syllabus,</b> di <i>Marco Capovilla</i>	»	61
<b>Evviva gli esami!,</b> di <i>Maria Sepa</i>	»	77
<b>Valutare la creatività,</b> di <i>Mara Perbellini</i>	»	87
<b>"A kiss is just a kiss". Lezioni di cinema,</b> di <i>Nazzareno Mazzini</i>	»	91

In copertina: Umberto Boccioni, *Quelli che vanno* (particolare), 1911, Galleria d'Arte Moderna, Milano

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno								
0	1	2	3	4	5	6	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

<b>Il valore dell'esperienza sul campo: un <i>field study</i>,</b> di <i>Mara Perbellini</i>	Pag. 103
<b>La didattica incontra l'ICT,</b> di <i>Costanza Asnaghi</i>	» 107
<b>Insegnare l'italiano,</b> di <i>Carlotta Soffiantini</i>	» 117
<b>Insegnare in italiano,</b> di <i>Adriana Faggi e Rocco Ronza</i>	» 129

### III - Il docente

<b>Chi mi chiama criminale? Il docente italiano di fronte alle valutazioni degli studenti,</b> di <i>Sharon Hecker</i>	» 143
<b>La conquista della stima dello studente,</b> di <i>Elena Marangione</i>	» 159
<b>Il viaggio del docente. Ultima tappa e ritorno a Itaca,</b> di <i>Silvana Greco</i>	» 167
<b>Quelli che vanno, quelli che restano,</b> di <i>Mara Perbellini</i>	» 181
<b><i>Warm is better. Anche nell'università italiana?</i>,</b> di <i>Sante Maletta</i>	» 185
<b>Conclusioni,</b> di <i>Michael Steinberg</i>	» 197
<b>Glossario</b>	» 201
<b>Autori</b>	» 205

### Prefazione

#### **Un seme tra gli oceani. L'esperienza pedagogica di IES Abroad Milano osservata dall'esterno**

di *Raffaele Mantegazza\**

È difficile riuscire a restituire la ricchezza della proposta formativa di IES Abroad Milano e soprattutto la possibilità di ricerca pedagogica che essa offre a chi volesse studiarla a fondo. Avendo avuto il privilegio di condurre un lavoro fianco a fianco ad alcuni tra i docenti, mi sembra opportuno riassumere alcune delle sfide che il dispositivo pedagogico di questa istituzione pone alla pedagogia, non solo accademica, e al dialogo interculturale.

La cosa che colpisce immediatamente appena giunti dall'esterno in IES Abroad Milano è un senso di sicurezza: si capisce bene dove ci si trova, c'è chiarezza nella destinazione degli spazi, c'è un dispositivo pedagogico fisico e architettonico che è orientato in modo chiaro rispetto all'utenza (con scritte in inglese per i ragazzi statunitensi), alla proposta culturale (basti pensare al nome delle aule o a un grande poster che riporta integralmente le tre cantiche della Divina Commedia), alla finalità educativa degli spazi e degli oggetti (l'accesso al settore didattico è presidiato da una porta sulla quale è scritto che essa "è più vecchia delle vostre nonne" e dunque richiede rispetto).

La deresponsabilizzazione educativa mi sembra essere uno dei tratti principali della cosiddetta post-modernità, forse la sua narrazione più gettonata: "Io non ho certezze", "Io non ho nulla da insegnare a nessuno", "Nessuno può insegnare qualcosa ad altri esseri umani"- una filosofia da bigliettini dei Baci Perugina, che porta però a conseguenze deleterie, ovvero al totale smarrimento degli educandi che invece, per la loro posizione nella relazione educativa, hanno il sacrosanto diritto di incontrare figure che si assumano l'onere e la fatica di educarli. Un conto è non trasmettere nessuna certezza dogmatica, un conto è lasciare annegare i ragazzi e le ra-

\* Docente di Pedagogia interculturale all' Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ti: spetta a noi che insegniamo superare lo spazio che ci separa da loro e concentrare la nostra energia per arrivare a coinvolgerli.

Nel rapporto educativo è fondamentale mantenere chiaro nella mente l'obiettivo che vogliamo raggiungere e verificare la reazione prodotta negli studenti dal nostro approccio, osservando le loro risposte, i segnali verbali e non, la sorpresa o l'anticipazione che riusciamo a sollecitare in loro. E così cambia la direzione del nostro pensiero che si focalizza sui discenti, sul loro apprendimento, sulla ricezione del messaggio, e non solo sul contenuto della lezione. Per valorizzare la forza del nostro essere *teaching medium*, dobbiamo cercare di prendere coscienza del nostro respiro, della nostra gestualità e del valore delle parole che usiamo, sperimentando il piacere dell'insegnamento, che in questo modo può diventare un'esperienza completa, e non solo una presentazione di argomenti in un contesto di classe.

## Conclusioni

Le considerazioni esposte riportano il discorso ai diversi stili d'insegnamento e rischiano di aprire la questione di come essere un bravo insegnante<sup>5</sup>, questione che richiederebbe un'apposita e dettagliata trattazione. In questa sede si è voluto soprattutto identificare un aspetto particolare del metodo didattico che va incontro ai bisogni degli studenti, sottolineando il potere comunicativo e l'efficacia di certe immagini che comunichiamo e che aiutano gli studenti a capire, a ricordare, a fare collegamenti, a essere "illuminati" dal nostro insegnamento.

Così facendo, lavoriamo con soddisfazione perché raccogliamo la gioia di chi ascolta, impara e scopre nuovi orizzonti: il discente manifesta l'ammirazione per la scoperta e si sente appagato dal raggiungimento di nuovi obiettivi. A conclusione del percorso, il connubio tra il nostro rispetto per loro e la loro autostima rafforzata conducono a buon fine il processo di conquista della stima degli studenti, che inizia fin dal primo incontro ed è al tempo stesso obiettivo e metodo di lavoro in vista di risultati ottimali tanto nella trasmissione delle conoscenze quanto sul piano umano e relazionale.

<sup>5</sup> A porsi questa domanda è Amanda Ripley (A. Ripley, "What Makes a Great Teacher?", *The Atlantic*, January/February 2010), la quale giunge alla conclusione (dimostrata da numerose statistiche) che essere un bravo insegnante dipende dalla sua personalità, ma non si tratta di carisma, bensì di stile. Sugli stili di apprendimento e di insegnamento, vedere anche: Richard M. Felder and Eunice R. Henriques, "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education," *Foreign Language Annals*, 28 (1), 1995, pp. 21-31.

## Il viaggio del docente. Ultima tappa e ritorno a Itaca di Silvana Greco

*"Quando intraprendo il viaggio e vado a uccidere il drago,  
devo andare da solo?"*

*"Se qualcuno ti può dare una mano, è comunque una bella cosa. Ma alla fine  
devi essere tu a portare a termine l'impresa estrema. Perché il drago  
più pericoloso è dentro di te, è il tuo Io che ti tiene in catene."*

*"Che cos'è il mio Io?"*

*"Ciò che pensi di volere, ciò in cui vuoi credere, ciò che ritieni di poter ottenere,  
ciò che decidi di amare: i confini entro cui ti riconosci."*

(Joseph Campbell, "Il potere del mito")

In altre pagine di questo volume sono stati analizzati i cambiamenti di adattamento e gli sforzi che il docente italiano deve fare nel momento in cui si interfaccia con un nuovo sistema didattico, in particolare con quello statunitense. L'adeguamento del docente riguarda la sua formazione professionale e gli approcci pedagogici utilizzati, più interattivi rispetto a quelli del mondo accademico italiano, e tecnologicamente più all'avanguardia. Si pensi all'utilizzo intensivo della piattaforma web Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, che permette di creare e gestire corsi *online* con ampie possibilità di interazione tra studente e docente.

Inoltre, il docente viene sottoposto a un articolato procedimento di valutazione della sua didattica sia da parte degli studenti universitari durante il corso, sia da parte dei responsabili delle risorse umane dell'organizzazione centrale di IES Abroad, che ogni otto-dieci anni attuano dei seri *program review* che consistono nell'analisi e nella valutazione dei programmi accademici e delle attività di docenza offerti nei diversi centri. A tali revisioni partecipano anche i rappresentanti di importanti università e istituzioni educative degli Stati Uniti.

Di conseguenza, non è solo lo studente statunitense a dover intraprendere un "viaggio eroico" alla stregua di quello di Ulisse, lasciando la nota patria per salpare verso il mare aperto e affrontando molti pericoli e insidie nel mondo ignoto, ma anche lo stesso docente. Il quale non solo deve far fronte alle diversità e alle difficoltà di un nuovo sistema formativo, ma anche relazionarsi con Altro da Sé, ovvero lo studente statunitense, socializzato e appartenente a una cultura diversa rispetto a quella italiana.

In queste pagine si intende analizzare come è stato vissuto e percepito dai docenti l'incontro con il nuovo sistema educativo e con studenti appartenenti a un'altra cultura, ma anche riflettere su come sono cambiati i valori e le pratiche didattiche degli stessi docenti una volta "ritornati a Itaca", ov-

vero una volta reinseriti nel mondo accademico italiano o in quello formativo professionale.

Come vedremo il viaggio racchiude una sostanziale *polarità e ambivalenza* tra la sfida di un nuovo approccio formativo e di una nuova cultura e la fedeltà alle radici della terra natale e ai valori del proprio sistema educativo. Questo viaggio non sarà esente da ostacoli e difficoltà. C'è il rischio di una perdita, ma anche una promessa di conquista, sebbene spesso affiancata da una speranza di ritorno nella "madrepatria" in cui ci si è arricchiti professionalmente e umanamente.

Queste riflessioni sono basate sull'analisi di alcune interviste realizzate con i docenti del nostro Istituto, nonché sulla mia personale esperienza professionale come docente di Sociologia nello stesso programma di studi all'estero.

## Il sistema educativo universitario di IES Abroad

Come tutti i cammini iniziatici, il viaggio incomincia sempre nel momento in cui si osa lasciare il territorio noto e si *varca una soglia*. Da quel momento in poi ci si addentra in *un mondo ignoto* senza conoscere esattamente la meta e senza sapere che cosa si incontrerà.

La meta del viaggio eroico è il luogo in cui non soltanto ci interfacciamo e conosciamo qualcosa di completamente diverso, qualcosa che ci trasforma profondamente, ma è anche un luogo da cui possiamo voltarci indietro, guardare la realtà da cui siamo partiti e osservarla con occhi nuovi, dal momento che il "diverso" si è insinuato in noi. Riusciamo a vedere e apprezzare i pregi della realtà quotidiana che abbiamo lasciato, ma anche i suoi inevitabili difetti. La diversità ci costringe infatti a misurarci con noi stessi e con i nostri stereotipi e idee preconcepite, come se, per accogliere la diversità che ogni viaggio offre, noi fossimo invitati di continuo ad abbandonare il "vecchio" che è dentro di noi per lasciare spazio al nuovo e farlo fiorire.

Nel caso di cui ci stiamo occupando, gli ostacoli da affrontare riguardano essenzialmente i diversi sistemi universitari. Come ci ricordano gli studiosi Peter Eckel e Jacqueline King<sup>1</sup>, il sistema accademico statunitense fa riferimento, da un punto di vista strutturale, al modello universitario inglese e in parte a quello tedesco e le sue radici filosofiche affondano in tre grandi

<sup>1</sup> P. D. Eckel e J. King, *An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access and the Role of the Marketplace*, American Council on Education, New York, 2004, p. III.

tradizioni. La prima rinvia al pensiero politico di stampo illuminista di Thomas Jefferson, acuto intellettuale noto per le sue attenzioni al mondo della cultura – basti ricordare che contribuì alla fondazione dell'Università della Virginia – e grande politico assertore della libertà di espressione e dello Stato liberale laico. Secondo la tradizione liberista che egli rappresentava, lo Stato deve limitare la sua ingerenza nella sfera pubblica, in particolare nell'istruzione.

La seconda tradizione di pensiero è quella che sorregge lo sviluppo del capitalismo e del libero mercato. In base ad essa, le università statunitensi si fondano sul principio secondo cui il raggiungimento dell'eccellenza nelle competenze si esplica al meglio tramite la competizione piuttosto che tramite una pianificazione centralizzata dell'educazione.

La terza tradizione filosofica, infine, rinvia a quella socialdemocratica dell'*American dream*, improntata ai valori delle pari opportunità e della mobilità sociale ascendente per tutti, grazie al possesso di titoli di studio dell'istruzione superiore e alle competenze professionali acquisite con il duro lavoro.

L'istruzione superiore statunitense riflette dunque alcuni valori tipici della cultura statunitense, come l'indipendenza, l'ambizione, la competizione, l'esclusione dell'ingerenza statale nell'istruzione e l'inclusione sociale delle fasce sociali meno avvantaggiate.

Di fatto, però, anche negli Stati Uniti fino al secolo scorso l'istruzione accademica è stata appannaggio delle classi sociali più elevate, mentre una grande fetta della popolazione non aveva alcuna possibilità di accedere all'istruzione universitaria. La discriminazione avveniva in base alla classe di appartenenza (erano esclusi tutti gli appartenenti alle classi sociali più basse), al genere (erano escluse le donne fino alla fine del XIX secolo) e all'appartenenza etnica<sup>2</sup>. E sebbene oggi l'accesso ai livelli più alti dell'istruzione venga considerato da molti come un fattore fondamentale per sostenere la mobilità sociale ascendente, recenti studi hanno dimostrato come l'accesso e il successo accademico siano invece ancora fortemente correlati alla classe sociale di appartenenza dei genitori: il 75% degli studenti statunitensi che accedono e finiscono in modo brillante il percorso universitario appartengono infatti alle sociali fasce più elevate<sup>3</sup>.

Ma come si presentano e come vengono percepiti il sistema formativo e il metodo di insegnamento in vigore negli Stati Uniti dai docenti italiani che insegnano ad IES Abroad Milano?

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. III.

<sup>3</sup> R. Haveeman, T. Smeeding, "The Role of Higher Education in Social Mobility", *The Future of Children*, Volume 16, Number 2, Fall 2006, pp. 125-150.

Il modello statunitense, rispetto a quello italiano, è considerato più “pragmatico, *hands-on*, più trasparente”, come ci ricorda Mattia<sup>4</sup>, docente di Fotografia, e soprattutto “maggiormente orientato alla soddisfazione dei bisogni formativi dello studente”, considerato alla stregua di un vero e proprio “cliente”. Un modello molto diverso, dunque, da quello italiano incentrato soprattutto sull’“autorevolezza” del docente, detentore del sapere umanistico o scientifico, a cui vengono concessi ampi margini di libertà nel suo insegnamento.

Questa maggiore attenzione allo studente rinvia alla seconda tradizione filosofica richiamata, che si pone come obiettivo di riuscire a formare degli studenti con ottime competenze in modo che siano pronti ad affrontare con successo la competizione nel mercato del lavoro. L’idea sottesa è quella di istruire degli eccellenti futuri professionisti (manager, tecnici, funzionari ecc.) in grado di raggiungere le posizioni occupazionali più prestigiose.

Per conseguire tale obiettivo la selezione dei docenti universitari statunitensi è molto meritocratica ed è basata sui rispettivi titoli e pubblicazioni, mentre la loro retribuzione è piuttosto elevata, fattore che serve a motivarli affinché garantiscano il massimo impegno nel trasmettere il *know-how* acquisito (spesso molto specialistico) ai propri discenti. Ciò significa che l’istruzione universitaria statunitense è mediamente molto più costosa per le singole famiglie se comparata con quella italiana. Secondo le più recenti elaborazioni statistiche del Centro Nazionale dell’Educazione, le rette universitarie nelle Università private della durata di 4 anni possono superare (anche di molto) i 35.000 dollari all’anno<sup>5</sup>.

A fronte di rette così cospicue, gli studenti pretendono dai docenti non solo un’ottima competenza professionale, ma anche grande attenzione alle loro esigenze di studio, e quindi chiedono di essere seguiti e sostenuti in modo accurato lungo il loro percorso formativo. Inoltre i docenti sono oggetto di valutazione da parte degli studenti (in genere a metà e a fine corso), fattore che può avere un peso non indifferente sulla carriera futura degli stessi docenti.

I valori e le buone pratiche che sorreggono questa vocazione dell’istruzione universitaria statunitense (e dei relativi programmi di studio all’estero come IES Abroad) alla soddisfazione dello studente-cliente sono molteplici. In primo luogo, l’istruzione universitaria statunitense enfatizza il principio della *trasparenza* non solo nel rapporto tra studente e il corpo do-

<sup>4</sup> Per motivi di riservatezza, i nomi dei docenti intervistati sono stati sostituiti da nomi di fantasia.

<sup>5</sup> T.D. Snyder e S.A. Dillow, *Digest of Education Statistics 2010* (NCES 2011-015), National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, 2011, p. 314.

cente, ma anche tra quest’ultimo e l’organizzazione stessa (facoltà, dipartimento, ecc.).

Uno dei principali strumenti utilizzati dal docente per garantire la trasparenza è quello del *syllabus*, programma che rende chiari i contenuti del corso, gli obiettivi da raggiungere e perfino le regole di comportamento (puntualità, scadenze da rispettare, ecc.). In secondo luogo, a differenza degli insegnamenti universitari italiani, i corsi sono fortemente strutturati. Come ci ricorda Michelle, docente di Storia dell’arte, non solo si richiede che il corso sia articolato nei minimi dettagli settimana per settimana, ma anche che abbia un chiaro inizio, uno sviluppo e una fine.

Il principio di rigorosa strutturazione viene richiesto e applicato pure alle singole lezioni, per le quali si predilige un modello caratterizzato da una parte introduttiva (che comprenda anche qualche collegamento ai temi trattati in precedenza), seguita da una parte in cui si sviluppa l’argomento proposto per la lezione e da una parte conclusiva in cui si riassumono i principali concetti teorici e le prospettive analitiche riguardanti l’oggetto della lezione.

A livello generale, si richiede un’elevata qualità del corso, che viene misurata non solo sul contenuto e sulla preparazione teorica del docente, acquisita grazie a lunghi anni di studio e al costante aggiornamento nella propria materia di studio, ma anche sulla capacità di saper “attualizzare” i temi trattati. Le teorie e i concetti presentati durante il corso, in sostanza, dovrebbero poter trovare qualche applicazione o collegamento con il contesto storico e sociale in cui vivono gli studenti. Ad aumentare la qualità del corso, si dà infine ampio rilievo al tipo di rapporto che il docente riesce a instaurare con lo studente.

Su quest’ultimo argomento, la recente letteratura pedagogica statunitense (si veda, per esempio, Sarkisian<sup>6</sup>) ha messo in luce alcune buone prassi che contribuiscono a stimolare il più possibile gli studenti e a gestire al meglio tutto il gruppo classe, favorendo il processo di apprendimento. Le buone prassi più note sono: incoraggiare la reciprocità e la cooperazione tra studenti, utilizzare valide tecniche di insegnamento (lavori di gruppo, utilizzo di supporti video, *play-role*, ecc.), rispettare la diversità di talenti e le differenti modalità di apprendimento, fornire immediati *feedback* agli studenti e insegnare loro a rispettare le scadenze.

Le criticità che i docenti italiani individuano nel sistema educativo statunitense, emerse dalle interviste effettuate nel centro IES e dalla mia esperienza professionale, sono sostanzialmente due. Innanzitutto è bene precisa-

<sup>6</sup> E. Sarkisian, *Teaching American Students. A Guide for International Faculty and Teaching Assistants in Colleges and Universities*, Harvard University Press, Massachusetts and London, 2006.

re che la maggiore considerazione delle esigenze educative dello studente rappresenta per quasi tutti i docenti un elemento di positività rispetto al sistema educativo italiano, che invece è incentrato in modo pressoché esclusivo sul libero pensiero del docente e sulla sua discrezionalità riguardo al metodo didattico.

Tuttavia molti professori del nostro Centro mettono in luce alcuni rischi connessi all'eccessiva enfasi posta sul rapporto docente-studente/cliente. Il rischio, si dice, è quello di una "industrializzazione" o "mercificazione" della docenza sulla base di una visione educativa focalizzata unicamente sull'inserimento sociale e professionale dello studente nel mondo del lavoro. Così facendo, però, si perde la tradizione filosofica dell'educazione umanistica europea e italiana, che si contrappone a un'educazione specialistica di stampo scientifico. Come è noto, infatti, l'educazione umanistica aveva come scopo quello di "educare alla vita", come osserva acutamente Alina, docente di Storia del cinema italiano e di sceneggiatura: «Secondo me, ridurre la formazione a una merce è molto sbagliato. Si perde tutto un aspetto di educazione allo studio e alla vita, che è il fiore all'occhiello della cultura europea e italiana in particolare. Che fine farebbero i maestri di lettere e di vita come Foscolo con le sue lezioni all'Università di Pavia? Erano lezioni in cui, oltre alla conoscenza della materia, si ispiravano ideali e idee capaci di cambiare il mondo. Questa è la nostra ricchezza, e non vedo perché mercificarla e svenderla».

In altre parole, l'educazione rinviava alla *coltivazione dell'animo umano* e allo sviluppo di una capacità critica rispetto alla realtà nel suo complesso, e quindi anche all'ordinamento sociale costituito. Solo grazie a questa capacità di riflessione critica è possibile immaginare anche un mondo "Altro" ed è possibile sviluppare una tensione verso un pensiero utopico.

La visione con cui ci confrontiamo contempla un tipo di docente ben lontano dall'essere un *maître à penser* di stampo europeo, di solito con un bagaglio culturale e un sapere molto specialistico e con pochi riferimenti al contesto storico-sociale e alla cultura del passato. Un sapere che il più delle volte viene trasmesso agli studenti in forma nozionistica, con una grande enfasi sul periodo presente e spesso in modo estremamente semplicistico e schematico, come afferma ancora Alina.

Il secondo elemento di criticità, che ho riscontrato io stessa come docente di Sociologia presso IES Abroad, è che un'organizzazione molto efficiente del materiale didattico, mandato direttamente agli studenti per via telematica o addirittura inserito nell'ufficio virtuale accessibile a tutta la classe, aiuta senz'altro gli studenti nello studio, ma fa perdere il gusto di appropriarsi di un sapere umanistico e scientifico, che viene dato *per scontato*. Di più: proprio perché lo studente non è più abituato a fare la minima

fatica nel ricercare e organizzare il materiale utile per la sua formazione, molto spesso non intende fare il minimo sforzo nemmeno per scrivere il suo *paper* alla fine del corso. Per tale lavoro si basa unicamente sul materiale trovato velocemente *online* e rinuncia anche all'opportunità di incontrare esperti italiani di altissimo livello intellettuale e culturale, spesso anche di fama mondiale nel loro campo, perché "è troppo faticoso" attivarsi per organizzare l'incontro. Fare fatica e impegnarsi, come ci ricorda il Professor Mantegazza, dovrebbe invece essere parte integrante del percorso formativo.

### La percezione e l'incontro con Altro da Sé

Arriviamo ora ad analizzare la seconda soglia che il nostro docente autoctono deve varcare durante il suo viaggio "eroico" entrando nel nuovo ambiente di lavoro, ovvero quella che lo metterà in contatto con gli studenti provenienti da un altro paese, socializzati all'interno di una cultura diversa da quella italiana e che hanno vissuto in un contesto socio-economico differente rispetto al paese in cui hanno deciso di trascorrere un periodo formativo (uno o due semestri).

Entrambi i soggetti di questa relazione sociale – docenti e studenti – devono confrontarsi e fare esperienza dell'Altro. La capacità e l'abilità di affrontare questo passaggio, come afferma Renate Siebert, dipende dalla dall'esperienza fatta con se stessi<sup>7</sup>. Solo chi si conosce in profondità, chi ha analizzato a fondo il proprio mondo emozionale, i propri punti di forza e di debolezza, i propri meccanismi di difesa (consci o inconsci) può aspirare a conoscere l'Altro grazie a un processo intellettuale ed empatico. Come spiega Boella, l'empatia (*Einführung* in tedesco) «pone di fronte a una modalità del sentire che si qualifica per il movimento di unione o di identificazione con il proprio oggetto»<sup>8</sup>.

La comprensione dell'Altro nel rapporto docente-studente è un aspetto cruciale per il buon apprendimento e la crescita intellettuale degli stessi studenti, perché consente di riuscire a motivarli e farli interagire tra di loro in modo produttivo. Ma quali sono gli aspetti che facilitano o ostacolano l'interazione in questo contesto di studi *abroad*? A differenza di quanto avviene nelle Università italiane, fin dal primo giorno in aula il docente del nostro Istituto instaura un rapporto più personalizzato con i suoi studenti ed è una buona prassi che impari subito i nomi dei propri discenti e apprenda

<sup>7</sup> R. Siebert, *Il razzismo*, Carocci, Roma, 2003, p. 24.

<sup>8</sup> L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano, 2006, p. XV.

in breve anche la loro biografia grazie alla presentazione che essi stessi fanno in aula oralmente o per iscritto. Alcuni docenti, infatti, hanno l'abitudine di chiedere la compilazione di un breve questionario all'inizio del corso. Pertanto, il docente inizia il semestre conoscendo la città di provenienza dei suoi studenti statunitensi, il corso di laurea che hanno scelto, gli esami sostenuti e le loro aspettative riguardo al corso; elementi da cui deduce il loro livello di preparazione che, come sottolinea Michelle, è molto eterogeneo. Per un approccio accademico *client oriented* (orientato al cliente) queste informazioni risultano decisamente utili al fine di soddisfare al meglio i bisogni formativi dei diversi soggetti.

Una caratteristica che contraddistingue molti studenti statunitensi di IES Abroad e che viene considerata positiva dai docenti dello stesso Istituto, è la chiara visione che essi mostrano circa la loro carriera universitaria e l'oculata gestione della stessa. Se molti studenti italiani sembrano "brancolare nel buio" quando affrontano i primi anni di Università, gli studenti statunitensi sanno invece con chiarezza la direzione che intendono percorrere e gli obiettivi formativi da raggiungere. Questa lucidità li rende spesso più motivati e più esigenti nei confronti del docente universitario. Inoltre essi amano venire sfidati e spronati in modo deciso allo scopo di dare il meglio di sé in un clima di competizione, che per molti è ben accetto, quasi fossero alle prove generali del duro e spietato mondo del lavoro; un mondo che vogliono affrontare con coraggio per essere i primi e vincere (*make it*) grazie a un serio impegno. Infatti, come osserva acutamente Michelle, credono fermamente nel sistema meritocratico e nel suo ruolo selettivo all'interno di una società come se la immaginavano i sociologi funzionalisti, in cui ognuno occupa il posto che merita in termini di capacità e competenze e per il quale otterrà la "giusta ricompensa".

Sostenuti dalla forte etica di stampo anglosassone e puritano (secondo cui chi studia molto, può ottenere buoni voti), si sentono spesso spronati a dare il meglio di sé quando non ottengono una votazione brillante nell'esame intermedio. Per questa ragione molti docenti, come Michelle, sono piuttosto severi nel valutare gli esami di *midterm*, in modo da esortarli a dare il massimo in modo che poi, studiando di più, possano dire: «Ho lavorato duramente e, quindi, ho migliorato il mio voto finale».

I docenti italiani spesso si stupiscono piacevolmente di come durante gli esami gli studenti statunitensi non tentino mai di copiare, salvo rarissime eccezioni. L'esame finale è per loro l'ultima sfida personale con se stessi,

<sup>9</sup> D. Kingsley e K. E. Moore, "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, 10, 1945, pp. 242-49.

l'ultima prova dell'eroe-studente, quasi a significare: «Ho studiato e mi sono impegnato e ora questa prova lo dimostrerò».

Di fronte a studenti motivati e spronati a dare il meglio di sé dall'etica anglosassone, è inevitabile che anche il docente viva l'insegnamento come una sfida. Un gruppo di allievi motivati, che spesso intervengono attivamente in classe con domande critiche, sfidano l'insegnante a dare a sua volta il meglio di sé, a rendere le lezioni impegnative e stimolanti e a elaborare metodologie didattiche più appropriate e innovative. Il sottotesto, che deve arrivare chiaro e tondo appena il docente varca la classe, è che il buon risultato finale può essere raggiunto solo con costanza, disciplina e sforzo. L'allievo che pensa di adagiarsi sugli allori, verrà penalizzato nella votazione finale.

Se è vero che lo studente statunitense medio sembra essere più consapevole e maturo circa i propri obiettivi formativi e lavorativi di futuro giovane adulto, lo stesso soggetto sembra invece più impacciato rispetto ai coetanei italiani nell'adattarsi al nuovo contesto socio-culturale, come ci ricorda la professoressa Alina: «La maturità che avevo percepito in loro da ragazza si è alquanto ridimensionata. È vero, molti di loro sono indipendenti dalle famiglie, ma mi sembrano di gran lunga meno maturi degli studenti italiani coetanei, come formazione, visione del mondo, capacità di adattamento, capacità di confronto e spessore culturale».

Nonostante queste premesse, molti docenti di IES Abroad lamentano che a rendere difficile il ritmo sostenuto che essi vorrebbero dare al proprio corso è spesso lo scarso livello di cultura generale degli studenti statunitensi rispetto a quelli italiani. Spesso le più elementari nozioni di storia contemporanea europea, come ad esempio la caduta del muro di Berlino, ma anche di storia statunitense, come la guerra in Vietnam, sono per loro completamente sconosciute. Per non menzionare il basso livello di conoscenza della storia dell'arte passata e contemporanea, inclusa l'arte cinematografica, come si può comprendere dalle parole di una docente che insegna quest'ultima disciplina: «Passi che non conoscano Visconti, ma molti di loro non sanno nemmeno chi siano Lynch o Altman. Alcuni addirittura non sanno chi sia Spielberg».

La scarsa cultura generale comporta che il docente, per introdurre alcuni concetti o approcci teorici, sia costretto a fare molti incisi e precisazioni (quando non autentiche trattazioni) su temi o collegamenti che nelle Università italiane possono essere dati per scontati, sebbene negli ultimi anni anche in Italia il livello di cultura generale si sia notevolmente abbassato, soprattutto negli studenti che provengono dall'istruzione professionale e tecnica.



Le inadeguate conoscenze degli studenti statunitensi riguardo a quello che viene considerato il nucleo della cultura europea e italiana, non permettono al docente di arricchire i propri discorsi con significativi collegamenti sul piano filosofico, storico o sociologico, né di richiamare concetti di storia dell'arte che possano essere compresi dagli iscritti ai corsi.

Un ultimo aspetto che non sempre facilita l'incontro e il dialogo tra studenti statunitensi e docenti italiani è rappresentato dal fatto che l'interesse dei primi verso un insegnamento è strettamente legato al grado di identificazione con la propria biografia e la propria vita quotidiana. La conoscenza in sé, non "inquinata" da processi psicologici proiettivi, risulta spesso molto difficile.

In altre parole, come osserva la docente Michelle, gli studenti statunitensi riescono a entusiasinarsi e a interessarsi alla materia insegnata e agli approcci teorici trasmessi solo se possono identificarsi personalmente con quanto viene spiegato in classe, mentre hanno una conoscenza confusa dove il soggetto si confonde con l'oggetto. Pertanto, insegnamenti che rinviano a un periodo storico del passato, come il Rinascimento, o addirittura dell'antichità, come la storia romana, non suscitano in loro un grande interesse intellettuale, salvo che il docente non abbia una grande abilità nel sottolineare alcuni parallelismi con il contesto storico attuale a cui possano "agganciarsi".

Infine, a differenza degli studenti universitari italiani, gli studenti di IES Abroad sembrano «manca di una certa curiosità che vada oltre i contenuti prestabiliti per il corso e li spinga a cogliere le opportunità proposte dai docenti al di fuori del *syllabus*». In proposito spiega Michelle, docente di Storia dell'arte: «La notizia di un evento speciale o di un'interessante conferenza segnalata all'ultimo momento, solo raramente viene accolta e seguita. Gli studenti, ad esempio, non sono andati a Torino ad assistere a un evento da me organizzato, perché "avevano già prenotato i loro fine settimana"».

Lo stesso fatto è commentato dalla docente di Storia del cinema: «Uno studente italiano sarebbe stato entusiasta per l'opportunità e l'avrebbe vissuta con gioia, aprendosi alla possibilità di una nuova scoperta e all'incontro con il bello. Mi sembra invece che lo studente statunitense di IES Abroad si comporti come se gli fosse tutto dovuto e come se non avesse particolare interesse nello scoprire cose nuove». Gli studenti, in sostanza, sono poco propensi a impegnarsi oltre il livello definito nel *syllabus* e ribadito nei primi giorni di lezione: essendo molto attenti alla gestione del loro tempo, tendono a escludere qualunque proposta di evento extracurricolare che richieda loro di variare il percorso programmato in precedenza. Lo conferma la mia stessa esperienza: in più occasioni, infatti, ho proposto agli studenti l'opportunità di intervistare noti studiosi italiani, spesso di fama

mondiale, su alcune tematiche discusse in classe, ma hanno declinato l'invito pur sapendo che l'incontro prospettato sarebbe stato certamente prezioso per i loro *paper*.

## La trasformazione culturale e il cambiamento delle proprie pratiche lavorative

Dopo la descrizione di questo lungo viaggio in mare, che rimescola le carte della vita e le confonde, ma che consente anche nuove e ricche combinazioni, è opportuno analizzare come cambiano i valori, la visione e le pratiche dei docenti nell'insegnamento quotidiano una volta ritornati a Itaca, ossia alla didattica nelle Università italiane o negli Istituti superiori.

Per i docenti di IES Abroad l'impatto con gli studenti statunitensi consente di riscoprire la capacità di stupirsi e la voglia di mettersi di nuovo in gioco, trasferendo nel contesto tradizionale nuove pratiche, nuove metodologie didattiche e innovativi strumenti di comunicazione (come, ad esempio, la piattaforma *Moodle* che permette di creare un corso virtuale).

Qualche docente trasferisce nel rapporto con i discenti italiani anche l'ottimismo contagioso degli studenti statunitensi, che sembrano ancora fiduciosi nell'*American dream*, centrato sulla certezza di una piena realizzazione personale e professionale a fronte di un notevole impegno: una concezione solo lievemente incrinata dalla seria crisi economica che in anni recenti ha contrassegnato gli USA.

Il contatto prolungato con questi allievi trasmette fiducia nella possibilità individuale di raggiungere sempre nuovi traguardi e di sperimentare una mobilità sociale di tipo ascendente, come afferma la docente di Storia del cinema consultata: «Cerco di fare miei questi valori, anche se il sistema italiano, anzi, la società stessa, sembra attivamente porre ostacoli alla progettualità degli individui, così come alla fiducia nella possibilità di una realizzazione personale e professionale. A tal proposito, ricordo come fosse oggi il discorso inaugurale che il Preside di Facoltà fece a noi studenti di Lettere il mio primo giorno di università (ormai quasi 20 anni fa): "Benvenuti nel mondo dei disoccupati!" Credo che questa semplice frase la dica lunga sulla visione del mondo italiana, in chiaro contrasto con quella pragmatica e ottimista statunitense».

Dopo l'esperienza didattica presso IES Abroad molti docenti mettono in discussione il potere eccessivo che i docenti universitari ancora detengono nel sistema accademico italiano e che ne determina il metodo didattico, proponendo pratiche di insegnamento che valorizzino maggiormente la figura dello studente e i suoi bisogni. Osserva, per esempio, Tommaso, do-

cente di Storia e Filosofia politica: «Ho fatto mia l'idea di un'istituzione universitaria orientata allo studente e non a chi ci lavora [...] Le istituzioni educative, ripeto, non devono essere orientate a soddisfare i bisogni di chi insegna ma di chi viene educato. Non è possibile però che il rapporto educativo sia compreso nella relazione di tipo contrattuale cliente/produttore di servizi. È sempre necessario un rapporto di fiducia e la disponibilità a una relazione educativa reciproca, ma non simmetrica».

In particolare alcuni docenti cercano di superare il tradizionale rapporto formale, gerarchico e poco personalizzato tra docente e studente, dove lo studente rappresenta quasi un'entità "anonima" senza specifici interessi intellettuali e bisogni formativi.

Questo processo di spostamento dell'attenzione verso i propri interlocutori, secondo Alina, inizia *in primis* con il chiamarli per nome, segnalando in tal modo un riconoscimento della loro identità: «Ho cercato di imparare il nome di ciascun allievo e di rivolgermi a ognuno di loro chiamandolo per nome. Sembra un dettaglio, ma ai miei tempi, nell'Università italiana, era inconcepibile che un docente mi conoscesse per nome e si rivolgesse direttamente a me, se non agli esami».

Molti docenti cercano anche di strutturare meglio i propri programmi proponendo un *syllabus* sul modello di quello di IES Abroad, in modo che lo studente possa avere una visione più precisa dei contenuti e dell'articolazione dei corsi scelti.

Altri cambiamenti riguardano l'assunzione di un maggiore rigore etico: mantenere la parola data, rispettare gli orari e le scadenze ed esigere dallo studente la stessa puntualità nella partecipazione ai corsi e nella consegna degli elaborati (tesine). Osserva, tra gli altri, Mattia, docente di Fotografia: «Ho molto accentuato la mia sensibilità a esercitare - nel limite del possibile - la correttezza nei rapporti, l'equanimità di giudizio, il tentativo di evitare pregiudizi, la puntualità nel dare o fare quanto promesso».

Un'altra caratteristica della didattica sperimentata presso IES Abroad che viene riproposta nelle università italiane o negli istituti superiori, è la maggiore interazione in aula e un invito alla partecipazione più attiva degli studenti. Lo confermano le parole di tre docenti intervistati:

Sicuramente mi sono sforzata di aggiungere un pizzico di teatralità nelle mie lezioni - voce "impostata", proiezione della gestualità, dinamicità - e di coinvolgere gli studenti nelle discussioni il più possibile, ponendo continue domande (Alina).

Insegno in un'Università italiana. Ora dedico più energie e attenzione alla didattica e cerco di ottenere dei feedback dagli studenti. Li invito a un atteg-

giamento meno passivo durante il corso obbligandoli anche a scrivere e relazionare in pubblico (Tommaso).

Ho introdotto nel master in giornalismo in cui insegno una sorta di *syllabus*, non eccessivamente dettagliato, che comprende gli argomenti che tratterò, la descrizione delle prove d'esame che effettuerò e l'enunciazione dei parametri con cui saranno valutate le prove. Ho adottato una modalità molto più interattiva: rifugio quanto più possibile dalle lezioni frontali o comunque le limito e do spesso la parola agli studenti, non soltanto ponendo domande, ma stimolando e conducendo dibattiti (Mattia).

La maggiore competitività del mondo accademico statunitense comporta che il docente debba sempre rinnovarsi, aggiornarsi e migliorare le proprie prestazioni professionali per potere rimanere competitivo, visto che in quella realtà il posto di lavoro è tutt'altro che garantito a vita. Il concetto emerge dalle parole di Gianluca, docente di Storia del cinema italiano: «In generale, mi sembra di ribaltare la prospettiva e considerare il lavoro di docente non come un *luogo garantito*, ma come un "lavoro pagato" che deve soddisfare le aspettative e i doveri del proprio "cliente"».

Se è vero che il viaggio nel "nuovo mondo" ha fatto apprezzare pratiche e modelli di approccio piuttosto innovativi per il sistema educativo italiano, è vero d'altra parte che alcuni elementi chiave del sistema italiano vengono invece rivalutati come una grande risorsa.

La rivalutazione riguarda, in primo luogo, un processo educativo che oltre agli obiettivi specifici della materia insegnata, riesca a contestualizzare il proprio ambito disciplinare facendo riferimento a una solida cultura generale e a un'ampia cultura filosofica. In secondo luogo, viene difeso il rispetto per la professione di docente universitario, inteso non solo come un grande esperto della propria materia, bensì come rappresentante della cultura umanistica, in grado di educare ai più elevati valori etici e morali e alla riflessione critica nei confronti della società.

A testimoniare questa posizione sono le affermazioni di due docenti:

Della cultura educativa italiana manterrei senz'altro il percorso storico, ampie radici di cultura generale, grandi spazi di approfondimento in maestose biblioteche e un certo rispetto per i docenti e i ricercatori. In tutto questo lascerei sempre una certa flessibilità, per consentire alle idee e agli ideali di attecchire negli studenti - e di essere rispolverati dal docente. (Alina)

Per quanto riguarda la cultura educativa italiana, credo che vada salvaguardata la nostra tendenza a essere meno rigidi e più creativi, più flessibili in generale, più pronti a "seguire l'ispirazione del momento" magari guidati da una giusta osservazione di uno studente o dalla copertina di una rivista che è appena

uscita. Ma, accogliendo invece la maggiore prevedibilità e trasparenza e l'esplicitazione a priori dei contenuti che ciascuno studente si aspetta di trovare nel corso delle lezioni, forse potremmo ottenere lo scopo di diminuire l'arbitrarietà frequente di molti insegnanti italiani, riequilibrando il rapporto di forze tra docente e studente, in Italia da sempre sbilanciato a favore dell'insegnante. (Mattia)

## Quelli che vanno, quelli che restano

di Mara Perbellini

Oggi è il giorno degli addii. Loro, gli americani, lo chiamano *farewell dinner*, e in quel *farewell* si consuma sempre uno strappo, una lacerazione.

Mi guardo allo specchio, mentre mi preparo per la serata. So quanto ci tengono le ragazze, si metteranno in ghingheri, con abiti sgargianti e senza



Fig. 1 - Umberto Boccioni: Stati d'animo (ciclo n. 1) - "Quelli che vanno", Galleria d'Arte Moderna, Milano.

calze, nonostante sia dicembre. Vedremo finalmente anche qualche ragazzo con la giacca e la camicia bianca, capi di abbigliamento riservati alle vere grandi occasioni ... E mi viene in mente un ciclo di quadri di Boccioni, uno dei pittori che hanno reso grande Milano e il futurismo italiano. "Quelli che vanno" sono loro, i nostri studenti. Mi scorrono

davanti agli occhi tutte le loro facce. Mi ricordo come erano smarrite all'inizio del semestre, quando giravano con la cartina della città sempre a portata di mano. Arrivavano in classe con bibite, panini, perfino insalate, e l'abitudine di consumarli durante la lezione. Per non parlare delle immancabili infradito, o "flip flop" come le chiamano loro. Passino a settembre - anche se uno studente italiano non si presenterebbe mai con le infradito in un luogo istituzionale come un'università -, ma non ci rinunciano nemmeno a dicembre, con la neve del giorno prima che non si è ancora del tutto sciolta. Sono piccole differenze come queste che ci fanno sorridere e ce li rendono cari.

## CULTURE SHOCK?

Questo libro si propone di fornire numerosi spunti di riflessione su temi didattici di particolare interesse per chi si trova ad affrontare la sfida di una società pluralistica e multiculturale all'interno di ambiti professionali e formativi, sia pubblici che privati. L'idea di raccogliere le competenze acquisite nel settore degli studi all'estero, un tempo fenomeno di nicchia, è sorta dalla constatazione dei rapidi cambiamenti in atto: i giovani stranieri che frequentano gli atenei del nostro paese sono in vertiginoso aumento e per i soli studenti statunitensi si parla di circa trentamila soggetti ogni anno. Per essi, come per gli studenti provenienti dall'est europeo, dalla regione balcanica e dal medio ed estremo oriente, l'offerta formativa delle università italiane si basa spesso su corsi che utilizzano l'inglese come lingua principale di comunicazione tra docenti e studenti. Ma la scommessa odierna della globalizzazione del sapere, intesa come arricchimento e non come omogeneizzazione, richiede molto più delle indispensabili competenze linguistiche. Per un approccio efficace con giovani portatori di bagagli culturali eterogenei sono anche fondamentali strumenti didattici e strategie di comunicazione e di relazione che consentano il dialogo e rendano vivace e dinamico il processo di apprendimento.

I formatori, i docenti e gli psicologi che hanno contribuito a questo volume hanno affinato fondamentali competenze e sensibilità insegnando per molti anni a studenti provenienti da oltre cento università statunitensi, molti dei quali iscritti negli atenei nordamericani ma originari di diversi paesi del mondo. Per raggiungere i livelli di eccellenza richiesti dai programmi di studio all'estero hanno dovuto imparare a negoziare i propri valori, a rivedere criticamente la propria abilità formativa mutuata dalle consuetudini dell'accademia italiana e ad accogliere la diversa tradizione dei campus nordamericani, rielaborandola e interpretandola creativamente.

Le riflessioni qui raccolte trattano una varietà di temi e nodi cruciali avvalendosi di tecniche di scrittura diversissime tra loro: dalle narrazioni appassionate ed emotivamente coinvolgenti, al rigore asciutto dei saggi di impronta scientifica. Un mix volutamente diversificato per parlare sia ai lettori di ambito universitario, sia a chi si occupa in altri contesti di rapporti e dinamiche interculturali.

Gli autori del volume fanno parte del corpo docente di **IES Abroad Milano**, una delle sedi italiane di IES Abroad, organizzazione educativa non profit con sede a Chicago presente in tutto il mondo. Dal 1950, IES Abroad progetta e propone programmi universitari per lo studio all'estero e ogni anno consente a circa cinquemila studenti di college statunitensi di fare esperienza di nuovi luoghi, nuovi ambiti di ricerca e nuovi modi di pensare frequentando i programmi di studio offerti in 19 paesi dei cinque continenti. Dal 1987 IES Abroad è presente anche in Italia con il Centro di Milano, a cui in seguito si sono affiancate le sedi di Roma e Siena. Questo volume, ideato dai docenti, è stato sostenuto dai responsabili locali e centrali dell'organizzazione.