

STUDY ABROAD IN ITALIA

a cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

La rubrica si propone di presentare progetti ed esperienze svolti nell'ambito della didattica della lingua italiana in contesti universitari stranieri, per la maggior parte nordamericani, che hanno una sede in Italia. I programmi di tali università sono numerosi particolarmente in una città d'arte come Firenze, che rappresenta un ambiente in cui gli studenti possono entrare in contatto con esperienze estetiche, culturali, gastronomiche, linguistiche differenti da quelle vissute nei paesi di origine. Tuttavia, non dobbiamo pensare al contesto educativo come a un contesto utilizzato per strategie immersive o di confronto costante con la cultura del Paese ospitante. Le maggiori università straniere presenti sul territorio nazionale, come Syracuse University Florence, di cui parliamo nel presente articolo, attivano programmi coordinati con il piano di studi dei dipartimenti di riferimento della casa madre, mentre i singoli corsi sono impartiti in inglese e la lingua italiana è oggetto di studio confinato alle classi di lingua svolte settimanalmente. Per queste ragioni è tanto più importante l'esperienza didattica introdotta dal seguente articolo, che supporta l'apprendimento linguistico di classe con pratiche che spingono gli studenti a confrontarsi in modo ravvicinato, approfondito e consapevole alla cultura, in senso lato, dell'Italia.

L'articolo di questo numero ci prepara, attraverso una riflessione sulla metodologia della didattica interculturale, a un testo successivo di Lastilla che comparirà nel prossimo numero della Rivista e che sarà dedicato a come utilizzare la canzone italiana per praticare strategie di riflessione, confronto e apprendimento interculturale all'interno dei corsi di lingua.

PRATICARE L'INTERCULTURA NEL CONTESTO EDUCATIVO STUDY ABROAD USA A FIRENZE

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

1. Introduzione

In questo lavoro si presenteranno gli effetti dell'applicazione di una pedagogia interculturale promossa da chi scrive in corsi su diverse tematiche tenuti sia in inglese che in italiano. In particolare, si focalizzerà l'attenzione sull'aspetto teorico e concettuale dell'educazione culturale, delineando l'ambito in cui è stato condotto il progetto. Nel prossimo numero di LIA si illustrerà invece un esempio pratico, presentando un corso sulla canzone tenuto in ambito italiano L2/LS. Alla base di questa proposta educativa c'è il desiderio di sviluppare la crescita e la maturazione etica di studenti universitari americani inseriti in programmi di studio all'estero, nonché la loro consapevolezza di sé stessi e del mondo, che solo un approccio interculturale può aiutare a raggiungere. Seppure spesso con l'etichetta «educazione interculturale» si faccia riferimento al fenomeno migratorio e all'impatto che esso ha prevalentemente nella scuola primaria, credo che, nell'auspicio di creare un mondo migliore e realmente interculturale, sia anche importante educare la futura classe dirigente affinché si accoli la responsabilità di affrontare le problematiche mondiali. A questo proposito ci si ritrova nelle parole del pedagogista Milan (2002: 11-12) il quale sostiene che l'educazione interculturale

non riguarda soltanto i problemi causati dai fenomeni migratori, ma la sua attenzione si spinge nelle riflessioni implicate dalle tematiche della alterità, della differenza, dell'incontro tra diverse identità individuali e culturali. Non si identifica pertanto con la pedagogia scolastica «compensativa» (*pedagogie d'accueil*), dedita a facilitare l'integrazione degli alunni immigrati con interventi di sostegno scolastico, rischiando in tal modo di confondere la parte con il tutto: non si rivolge soltanto a una determinata categoria di persone (gli immigrati), ma si esercita nei riguardi di tutti e in ogni contesto educativo, anche se non direttamente interessato dalla realtà della migrazione, allargando il proprio orizzonte di indagine e ampliando l'offerta formativa secondo un'ottica decisamente interdisciplinare.

L'articolo si basa su un'esperienza svolta presso alcune università americane di Firenze che accolgono studenti di *study abroad*. Nei corsi a cui si fa riferimento, è stato deciso di implementare una didattica interculturale, in particolare tramite l'apprendimento esperienziale, non solo per motivare gli studenti, ma soprattutto per avviare un confronto interculturale tra loro stessi e tra loro e la comunità locale, così da passare da un "pensiero disgiunto" a uno dialogico e relazionale teso al raggiungimento di una competenza interculturale. L'approccio interculturale era teso a raggiungere due tipologie di obiettivi: quelli primari, più immediati, e quelli secondari, più profondi. Gli obiettivi primari sono stati i seguenti:

1. favorire la conoscenza, il confronto, la tolleranza e la comprensione delle differenze culturali e delle diversità individuali e sociali;
2. sviluppare le abilità relazionali quali il saper osservare, la capacità di straniamento e decentramento, il saper sospendere il giudizio, il relativizzare sé stessi;
3. accrescere la sensibilità interculturale passando da una visione etnocentrica a una etno-relativa.

Gli obiettivi secondari sono stati:

1. avvicinare gli studenti a un'altra cultura (quella italiana), alla sua storia e alla sua *formamentis* attraverso una metodologia motivante quale l'apprendimento esperienziale;
2. proporre, analizzare, confrontare la propria cultura con quella nuova con l'intento di ampliare gli orizzonti etici ed emotivi in un periodo di sviluppo (19-21 anni), crescita e formazione personale;
3. sulla base di questi confronti, condurre attività di pedagogia interculturale per sollecitare l'abbattimento di pregiudizi, stereotipi e miopi visioni etnocentriche che, specie nel contesto statunitense, sono prevalenti¹.

2. Il contesto

I corsi riguardano diverse discipline: lingua italiana, letteratura italiana e inglese, cibo e cultura, storia del vino in Italia e analisi ed esplorazione della città globale. I corsi si svolgono sia nelle sedi di alcune università americane in Italia (p. es. Syracuse University, California State University), che hanno il proprio *campus* a Firenze, sia attraverso *provider* per gli studi all'e-

¹ Nella pedagogia interculturale con «etnocentrismo» ci si riferisce al giudicare un'altra cultura secondo gli *standard* della propria cultura, considerata di norma superiore alle altre. Ciò provoca negli studenti americani la tendenza a giudicare l'esperienza all'estero con una certa superiorità e, di conseguenza, a non integrarsi con la realtà in cui si trovano.

stero (p. es. CET, CEACAPA), ovvero organizzazioni globali che amministrano i programmi di studi all'estero in vari paesi. Nella quasi totalità si tratta di programmi per studenti americani.

Lo studio all'estero rappresenta una tappa fondamentale del percorso di crescita di un individuo (Vande Berg, Paige, Lou 2012), pertanto si ritiene che sarebbe opportuno rendere tale esperienza obbligatoria per ogni studente. Infatti, l'esperienza all'estero è un momento educativo che favorisce per sua natura la relazione intesa come spazio di cambiamento, poiché nell'incontro con la realtà del paese ospitante si sviluppa un nuovo modo di analizzare e valutare le cose, i rapporti con gli altri e la percezione di se stessi. In più, tale esperienza favorisce l'apprendimento e il consolidamento della capacità di adattarsi, e, dal momento che il soggetto è invitato a guardarsi da nuove "distanze", promuove il "decentramento". Una vera applicazione del principio del "conosci te stesso", alla ricerca anche dello straniero interiore.

L'esperienza all'estero può portare anche ad attenuare visioni etnocentriche a vantaggio di una molteplicità di punti vista, specialmente se il soggiorno viene controbilanciato da un depotenziamento degli stereotipi culturali e degli eccessi di generalizzazione. Non meno interessante, e questo aspetto investe direttamente il ruolo degli insegnanti (nella misura in cui essi devono attivamente proporsi come guide educative), l'esperienza all'estero può aiutare a sviluppare la capacità di confrontare modelli pedagogici differenti.

Infine, l'esperienza all'estero influisce anche sulle scelte future di chi vi partecipa: una volta rientrati nel proprio Paese, le nuove consapevolezza sviluppate possono influenzare scelte personali o lavorative. Per sua natura l'esperienza di studio all'estero è a vocazione fortemente interculturale, sebbene, specialmente nel mondo anglosassone, ci si interroghi sul valore e sul significato di tale esperienza. Forse la metafora più comune per rappresentare l'istruzione all'estero è quella di una piscina, in cui gli educatori lavorano per far sì che gli studenti imparino all'interno della cultura ospitante – a livello accademico, linguistico o interculturale – "gettandoli in profondità", "immergendoli" nella nuova cultura attraverso pratiche quali l'iscrizione ai corsi offerti dalle università locali, la promessa di parlare e studiare solamente nella lingua del paese ospitante, i soggiorni in famiglia. La metafora prosegue suggerendo che molti studenti non riescono a sopravvivere in questo ambiente "affonda o nuota"; li raffigura in fuga dalle profonde acque culturali, lasciando l'acqua il più rapidamente possibile per evitare l'esposizione spiacevole e minacciosa al nuovo e all'ignoto. Un'altra metafora descrive gli studenti di *study abroad* come «coloniali». Esattamente come gli amministratori britannici elitari ai tempi dell'impero anglo-indiano, gli studenti di *study abroad* conducono una vita di agi e privilegi, seduti comodamente sulla veranda e osservando la gente del posto da una distanza di sicurezza (Ogden 2015). Altre metafore descrivono l'istruzione all'estero come una «rete di sicurezza» (Citron 1996), con gli studenti che vivono in «ghetti» americani protetti, seguendo i corsi in inglese e viaggiando in gruppo con altri studenti statunitensi, in «contenitori» o «bolle» culturali (Vande Berg, Paige, Lou 2012).

Le istituzioni in cui chi scrive opera rivendicano apertamente una *mission* votata all'interculturalità, alla diversità e all'inclusione. Quasi tutte sottolineano la necessità di sviluppare le capacità di pensiero critico degli studenti, di navigare nelle differenze, di apprezzare le sfumature e la complessità nell'approccio al mondo. Fondamentale è anche il forte accento sull'apprendimento esperienziale, perché il valore dello studio all'estero risiede proprio in ciò che gli studenti possono apprendere fuori dall'aula per arricchire il proprio lavoro accademico. I corsi offerti mirano a sviluppare negli studenti una approfondita conoscenza della cultura locale attraverso *stage*, seminari itineranti, pratica linguistica, studio e ricerca sul campo ed escursioni.

Nella realtà dei fatti le cose sono molto più complicate. Secondo numerosi studi, prima della partenza per l'esperienza all'estero, non vi è nessuna preparazione (Deardorff 2009). Molto è

solo enunciato o pubblicizzato, ma mai realmente approfondito, così quando arrivano, e durante tutto il semestre, molti studenti non capiscono bene il contesto in cui si trovano, si sentono disorientati e non sfruttano al meglio la grande opportunità che viene data loro. Paradossalmente, visto il tipo di società multietnica e multiculturale da cui provengono, gli studenti americani subiscono un forte *shock* culturale, così come viene ben descritto dal pedagogista Vaccarelli (2017, cit. in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017: 599).

In generale, possiamo affermare che lo *shock* culturale avvenga nel momento in cui un soggetto viva una condizione contrassegnata da un senso di estraneità, di tensione e di ansia, che muove sensazioni di inefficacia e di disorientamento all'interno di un contesto nel quale si è trasferito, diverso in quanto a cultura e stili di vita del contesto di origine.

Anche se, continua Vaccarelli (2017, cit. in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017: 599), lo *shock* culturale può anche essere “benefico”, nella misura in cui

all'interno di un tale approccio interculturale, lo *shock* culturale – se analizzato correttamente – può diventare fonte di apprendimento e di nuova attribuzione di senso per tutti consentendo una crescita umana, culturale e professionale che potrà garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale.

Grazie ad anni di esperienza nel settore, si ritiene che quanto detto da Vaccarelli rifletta pienamente ciò che molti di questi studenti sentono. Pertanto, anche gli insegnanti si trovano di fronte sfide inimmaginabili e si devono adoperare per attenuare lo *shock* culturale degli apprendenti. A questo proposito, Byram (2020: 19) afferma: «In questo modo gli insegnanti hanno la responsabilità di prepararsi per questa reazione e sfruttare l'opportunità che deriva dall'aiutare gli studenti a decentrarsi, a rendere l'ignoto familiare e familiare l'ignoto» [*Traduzione a cura di chi scrive*]. Sulla carta, le promesse di cittadinanza globale, di trasformazione personale e di sviluppo di abilità interculturali sono indubbiamente presenti nelle dichiarazioni di missione e nelle strategie di *marketing* della maggior parte dei programmi universitari di studio all'estero e delle organizzazioni educative internazionali, nonché nel materiale promozionale sull'istruzione internazionale prodotto dai Dipartimenti di Stato e dal sistema di istruzione statunitense. Nella realtà molto spesso le promesse risultano inconsistenti e le aspettative disattese.

Il punto qui, nel richiamare l'attenzione sulla pervasività di questi obiettivi nella retorica dello studio all'estero, non è quello di rifiutare il valore potenziale dello studio all'estero come spazio fertile per la trasformazione personale e interculturale, ma piuttosto quello di valutarne l'efficacia sul campo. In altre parole, è importante analizzare la distanza tra la finzione, insita nella promessa pubblicizzata, e la realtà dell'esperienza, a cominciare dalla motivazione per cui si sceglie di partecipare a tali programmi. Secondo la letteratura esistente (Fuchs, Rai, Loiseau 2019; Goertler, Schenker 2021) ci sono molti tipi di motivazione per partecipare a programmi di studio all'estero. Quelli dei potenziali partecipanti includono: la volontà di migliorare le proprie abilità linguistiche, di allargare i propri orizzonti culturali, di visitare un luogo specifico, di stringere amicizie, di trovare opportunità di sviluppo personale, di ampliare le proprie conoscenze accademiche, di aumentare le prospettive di lavoro.

L'interesse degli studenti e la loro effettiva partecipazione ai programmi di *study abroad* possono dipendere da una molteplicità di aspetti: la percezione dei programmi di formazione all'estero e dei benefici personali e professionali che ne possono derivare, la rilevanza accademica, la durata dei programmi, le destinazioni disponibili, i costi dei programmi, l'autoeffica-

cia e la motivazione intrinseca, l'esistenza di amici o familiari con esperienza internazionale, precedenti esperienze all'estero, la propria consapevolezza interculturale e l'etnocentrismo, le competenze linguistiche possedute, l'interesse nei confronti di nuove esperienze e viaggi. Analizzare le motivazioni degli studenti che scelgono di svolgere un periodo di studio all'estero e identificare i fattori che lo impediscono può anche aiutare gli organizzatori di tali programmi a comprendere meglio le esigenze degli studenti e a progettare programmi per soddisfare le loro esigenze. Nel complesso, la ricerca mostra che l'istruzione all'estero ha effetti positivi sulla competenza interculturale (Rommel, Byram, 2019, cit. in Wagner, Perugini, Byram 2019:155-169):

Come conseguenza della globalizzazione e dell'internazionalizzazione, c'è stato un aumento drammatico del numero e della diversità degli studenti che decidono di fare un'esperienza educativa internazionale. Tanto è vero che, come giustamente rimarca il linguista Dolci, da molti anni ormai «l'American Council of Education (ACE) è forse una delle associazioni che si è dedicata maggiormente alla promozione e allo sviluppo dell'internazionalizzazione negli USA, conscia della sua importanza: “One of the fundamental duties of U. S. higher education is to prepare students for productive and responsible citizenship. In the early 21st century, this means preparing students to live and work in a society that increasingly operates across international borders. Graduates must possess intercultural skills and competencies to be successful in this globalized world, and higher education institutions must commit to helping students achieve these outcomes”²» (ACE 2012: 3).

Per meglio definire tale sviluppo ACE conia il concetto di «*comprehensive internationalization*», considerandolo come un processo che coinvolge tutta l'università (amministrativi, docenti e studenti), influenzandone le scelte e le strategie in termini di *curricula*, corsi e programmi comuni, progetti di partenariato, garantendo crescita professionale e risultati formativi adeguati. Questa definizione riesce a rendere conto sia della complessità di tale strategia, sia della necessità di coinvolgere l'istituzione nel suo complesso, che, per raggiungere i propri obiettivi, necessita di un vero cambiamento nelle pratiche, anche culturali, di tutti gli attori coinvolti. Solo così gli effetti positivi dell'internazionalizzazione potranno raggiungere il beneficio massimo e avviare un percorso di crescita interculturale, altrimenti il rischio è quello di avviare accordi che poi rimangono su carta perché non si è in grado di renderli operativi. ACE esegue a scadenze periodiche uno dei rilevamenti più accurati riguardo lo stato dell'internazionalizzazione del sistema universitario negli USA, con lo scopo di monitorarne l'andamento e di evidenziare criticità e buone pratiche. Dal 2001 al 2011 tutti gli indicatori sono aumentati, dimostrando così che tutte le università si sono impegnate notevolmente nell'internazionalizzazione, tanto che più della metà ha tra gli obiettivi primari proprio la *global education* (Dolci 2015: 11-21).

All'estero questi studenti vivono in dormitori, alloggi in famiglia, appartamenti o *enclave* universitarie per studenti internazionali. Oltre a seguire le lezioni, partecipano a *tour* di gruppo, svolgono servizi alla comunità e fanno volontariato, stringono amicizia con la gente del posto, si isolano con i compagni americani o si mescolano con studenti internazionali, viaggiano attra-

² «Uno dei compiti fondamentali dell'istruzione superiore statunitense è preparare gli studenti a una cittadinanza produttiva e responsabile. All'inizio del XXI secolo, ciò significa preparare gli studenti a vivere e lavorare in una società che opera sempre più oltre i confini internazionali. I laureati devono possedere abilità e competenze interculturali per avere successo in questo mondo globalizzato e gli istituti di istruzione superiore devono impegnarsi ad aiutare gli studenti a raggiungere questi risultati» [Traduzione a cura di chi scrive].

verso l'Europa nei fine settimana tramite treni, autobus e *ridesharing*, organizzano feste, creano relazioni e, a differenza dei loro predecessori dell'era pre-digitale, rimangono in stretto contatto con la famiglia e gli amici attraverso i *social media* e fruiscono dei contenuti culturali a cui sono abituati attraverso la Rete. Tutto ciò è estremamente positivo, ma se non viene guidato, se viene lasciato a sé stesso, il semestre all'estero rischia di essere solo una vacanza, in senso etimologico, vale a dire un tempo vuoto, anche di significato. Infatti, sebbene l'esperienza all'estero offra allo studente la possibilità di viaggiare e di vedere il mondo e lo scrivere di aver svolto uno *study abroad* sul *curriculum* sia professionalmente rilevante, ci si deve chiedere se lo studio all'estero serva maggiormente alla crescita del giovane adulto o se non sia molto di più un "anno di festa" o una sorta di forma moderna di *Grand Tour*, privato di un vero coinvolgimento intellettuale ed emotivo. Da moltissimi anni anche l'Italia ha visto una crescita esponenziale dei programmi di *study abroad*, concentrati in città come Roma e Firenze. Come sottolinea Dolci (2015), negli ultimi anni vi è stata la svolta interculturale nella misura in cui questi periodi di studio all'estero, almeno nelle intenzioni, dovrebbero essere di stimolo a una vera educazione interculturale, che è quella su cui questa ricerca si basa.

L'impegno dei programmi di *study abroad* in Italia è determinante. È auspicabile una sempre maggiore collaborazione con le università e le istituzioni educative locali che possono offrire, attraverso il contatto quotidiano con docenti e studenti italiani, primariamente e, attraverso questi, con il mondo circostante, una concreta esperienza interculturale. È necessario spingere, stimolare e motivare gli studenti a uscire dalla bolla, a interagire con il contesto, a saperlo interpretare e a gestire anche l'eventuale conflitto interculturale. A questo proposito esistono studi ed esempi che offrono un modello di approccio interculturale e che dimostrano come i risultati possano essere lusinghieri. La promozione di studio all'estero in Italia è un percorso difficile, ma il ritorno dall'investimento è sicuramente molto più alto e duraturo. L'impegno di tutte le parti interessate dovrebbe essere quello di rimuovere il maggior numero possibile di ostacoli dalla strada (Dolci 2015: 20).

Uscire dalla bolla protettiva è la sfida più complicata, specie in una realtà come Firenze a forte vocazione turistica e dove l'inglese è comunemente parlato a discapito dell'italiano. I programmi delle università nordamericane di Firenze non sono diversi dai tipici programmi USA in Italia, che Merli e Quercioli (2003: 11-12), descrivono come segue.

Gli studenti che frequentano i programmi universitari americani in Italia sono giovani tra i 19 e i 22 anni, tutti statunitensi, il cui periodo di permanenza in Italia varia in genere da un minimo di tre ad un massimo di nove mesi e che, appartenendo ad una fascia socialmente privilegiata, hanno deciso per scelta personale di trascorrere una vacanza-studio nel nostro Paese. [...] L'inglese è la lingua ufficiale delle istituzioni che coordinano e gestiscono questi programmi in ogni loro fase, per cui questa è la lingua dominante non solo negli Stati Uniti, ma anche nei centri italiani: le lezioni di arte e storia, per fare un esempio, sono tenute in inglese, salvo rari casi di *colleges* e università con corso di laurea in italianistica oppure in cui il semestre in Italia sia riservato a chi ha già raggiunto un dato livello di competenza nella lingua. In generale, dunque, l'italiano, quando non sia addirittura facoltativo, è limitato alla "classe" di lingua, per 4-6 ore settimanali, senza collegamenti curricolari con le altre discipline, il che si riverbera anche nella disposizione fisica della classe, tradizionalmente a platea e non in circolo, come si usa invece comunemente nelle classi di lingua. [...] È proprio su questa netta separazione tra apprendimento dell'italiano e vita quotidiana, su questa sorta di isolamento dal contesto italiano che si verifica all'interno di istituzioni accademiche che pure operano sul territorio italiano, che ci dobbiamo soffermare a riflettere.

Per esempio, rispetto all'apprendimento della lingua, una tappa fondamentale per avviare un percorso interculturale, in quasi tutti i programmi US *study abroad* l'insegnamento dell'italiano è legato alle scelte dell'istituzione da cui provengono gli studenti, che impone sillabi, libri di testo, esami ecc., ed è quasi sempre obbligatorio. «Ne conseguono alcune scelte da parte dei programmi di studio, quali formare classi monolingui, prevedere un numero molto alto di test di valutazione e adottare il syllabo proposto dalle università americane, con poche possibilità di variazione da parte dei docenti» (La Grassa 2009: 4). Tuttavia, se si vuole considerare questa esperienza all'estero formativa e interculturale, come dichiarato nelle *mission* di molte università, questo controllo risulta eccessivo. Esso non solo crea problemi organizzativi e didattici agli insegnanti, ma soprattutto inibisce una vera apertura interculturale legata all'incontro con la dimensione accademica italiana. In questo contesto è importante che i direttori accademici capiscano e incoraggino l'importanza di creare uno spazio terzo, interculturale, dove gli studenti possano immergersi in una realtà completamente diversa dalla propria. Per esempio, implementando una educazione interculturale e impostando i corsi sull'apprendimento esperienziale si è cercato di lavorare sulla motivazione degli studenti per dare un senso più profondo alla esperienza di studio in Italia, aiutandoli ad andare incontro all'alterità. Si è cercato, in altre parole, di contrastare le tendenze evidenziate da Merli e Quercioli (2003: 14-15).

È chiaro poi che nel panorama che abbiamo delineato la motivazione dei nostri studenti ad apprendere un'altra lingua è in molti casi prossima allo zero. In effetti, da un questionario somministrato ad un campione piuttosto ampio di allievi, appartenenti a diversi livelli linguistici, è emerso che le ragioni più diffuse che hanno spinto al pur breve soggiorno in Italia si concentrano intorno a un generico interesse per l'arte e la cultura principalmente umanistica, senza escludere interessi per il modo di vivere, e ciò vale soprattutto per quanti sono stimolati dalla ricerca delle proprie origini e radici familiari.

Nell'esperienza oggetto di questo articolo è stato necessario sostenere continuamente la motivazione allo studio, facendo leva principalmente sugli aspetti culturali delle materie insegnate e mirando allo sviluppo della consapevolezza interculturale, obiettivo prioritario da perseguire durante tutto il percorso formativo, proponendo attività da svolgere all'esterno della classe. L'esposizione al nuovo e al diverso è sì una condizione necessaria, ma non sufficiente per l'apprendimento: gli studenti apprendono nella nuova cultura impegnandosi attivamente, riflettendo e sperimentando nuove ipotesi. Pertanto, l'obiettivo principale dell'apprendimento all'estero non è solo quello di conoscere, ma anche di fare esperienza di un'altra cultura. L'apprendimento interculturale deve essere anche evolutivo, non solo trasformativo. In altre parole, non si ha un sufficiente sviluppo della sensibilità interculturale se ci si ferma al riconoscimento delle differenze culturali senza poi integrarle nella propria esistenza. Altrimenti, come sottolinea il filosofo morale Venza (2002), il multiculturalismo non correttamente applicato, ovvero il multiculturalismo che non si trasforma in intercultura, porta a un senso di perdita, di smarrimento e insicurezza.

Venza (2002), citando lo storico Jacoby, addebita alle università americane la responsabilità di non favorire l'autenticità della diversità, ma di alimentare al contrario le tendenze alla omogeneizzazione che caratterizzano il mercato di massa. In altre parole, invece di partire dalle differenze culturali per cercare poi una loro armonizzazione, le università americane produrrebbero una "trivializzazione" di tali differenze, che condurrebbe all'esasperazione della ricerca delle proprie origini, della propria storia e identità culturale. L'omologazione agli *standard* universitari americani stimolerebbe inevitabilmente da parte di studenti con culture etniche differenti la ribellione nei confronti del "costo culturale" che l'adeguamento agli *standard* comporta

e, come reazione, la pretesa al riconoscimento della propria identità e cultura, anche quando precedentemente questa è stata trascurata o persino abbandonata.

3. La motivazione

Prima di illustrare la sperimentazione didattica, si vorrebbe focalizzare l'attenzione sulla motivazione, in quanto aspetto rilevante di un percorso didattico, senza la quale tutto sarebbe più complicato. La motivazione è centrale in qualsiasi approccio didattico e particolarmente in quello umanistico-affettivo, a cui si fa riferimento. Già il linguista Schumann aveva individuato cinque criteri emozionali, i cosiddetti «poli motivazionali», riproposti da Balboni (2006: 54-55):

- a) novità come varietà di attività, materiali, modo di guidare la comprensione ed esercizi;
- b) attrattiva dell'*input* che colpisce i sensi dello studente, vista, udito e gusto. Più lo stimolo è attraente, piacevole e bello, maggiore sarà l'energia investita a superare l'ostacolo;
- c) funzionalità dell'*input* rispetto ai bisogni di cui l'apprendente è consapevole, che Schumann ha chiamato «*need significance*»;
- d) realizzabilità: un compito attuabile è molto più motivante rispetto a un altro che si presenta impossibile. È facile, dunque, che lo studente raccolga la sfida nel momento in cui si rende consapevole che ha le capacità per vincerla, o la rifiuti se appare impossibile da superare. Il filtro affettivo nel primo caso si ritira, nel secondo invece innalza la sua barriera;
- e) sicurezza psicologica e sociale altro non è che l'autostima e l'immagine che il soggetto vuole dare di sé; le attività proposte quindi non devono esporre a rischio questi delicati aspetti della persona anzi sostenerli e promuoverli.

4. L'apprendimento esperienziale

Nella prospettiva umanistico-affettiva, che pone al centro del processo di apprendimento l'apprendente, quindi la sua autonomia e la sua responsabilizzazione nei confronti del processo stesso, l'apprendimento esperienziale è uno strumento prezioso in quanto agisce sulla motivazione *intrinseca*, strettamente connessa alla nozione rogersiana di «significatività» dell'apprendimento (Rogers 1969/1974), che comporta un apprendimento stabile e duraturo. La significatività è data dal coinvolgimento diretto e auto-motivato dell'apprendente ed è basata sullo scambio di significati ed emozioni tra insegnante e apprendente. Secondo D'Annunzio e Luise (2008: 233) le finalità prioritarie dell'educazione interculturale sono:

- a) lo sviluppo delle abilità sociali;
- b) l'educazione alla transitività cognitiva (cioè alla capacità di “conoscere e rappresentare” segmenti del sapere conosciuti in modo diverso o di “conoscere” saperi diversi);
- c) lo sviluppo della capacità di decentramento;
- d) il recupero della dimensione affettiva, empatica della comunicazione;
- e) l'educazione all'ascolto attivo;
- f) lo sviluppo di un pensiero critico e divergente.

Il ricorso all'apprendimento esperienziale riguarda l'intento di sviluppare il senso critico

negli studenti per la loro crescita estetico-cognitiva, di promuovere l'apertura al dialogo per la crescita e la maturazione etica, di stimolare la conoscenza di sé stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale. Questo approccio comporta una posizione riflessiva, esplorativa, dialogica e attiva nei confronti della conoscenza e della vita culturale, che consente dissonanze, contraddizioni e conflitti, ma anche consenso, concordanza e trasformazione. Partendo da ciò che nel mondo anglosassone si definisce «*deep learning*»:

L'apprendimento profondo o significativo è rappresentato da un impegno personale a comprendere il materiale studiato. Ciò si riflette nell'utilizzo di varie strategie quali il leggere estensivamente, il combinare svariate risorse, il discutere le idee con gli altri, il riflettere su come singole informazioni si relazionano a costrutti o modelli più ampi e l'applicare le conoscenze in situazioni del mondo reale. Un'altra caratteristica dell'apprendimento profondo è l'integrazione e la sintesi delle informazioni con l'apprendimento precedente in modi che diventino parte del proprio pensiero e l'approccio a nuovi fenomeni e lo sforzo a vedere le cose da diverse prospettive (Laird, Shoup, Kuh 2005: 4) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

Nello specifico questa metodologia è stata messa in pratica proficuamente in alcuni corsi di Italiano L2 a Firenze. Si tratta di corsi sulla canzone italiana, di cui, come anticipato, si parlerà approfonditamente in un prossimo numero di LIA, e di corsi su cibo e cultura italiana.

L'apprendimento esperienziale è diventato parte integrante della formazione all'estero, poiché l'attenzione si è spostata dall'apprendimento della lingua e della cultura allo sviluppo accademico e professionale. L'inclusione di componenti di apprendimento esperienziale può rispondere a diversi obiettivi: l'integrazione nella comunità di destinazione, la costruzione del *curriculum*, lo sviluppo delle conoscenze disciplinari attraverso l'esperienza pratica, l'acquisizione della lingua in contesti esterni alla classe. Le attività riconducibili all'apprendimento esperienziale vanno dalle escursioni e dai viaggi di interesse accademico, ai tirocini e ai progetti di ricerca. L'apprendimento esperienziale può aiutare gli studenti a tradurre le conoscenze sviluppate in classe in apprendimento significativo, perché collega strettamente le attività formative e la trasformazione degli studenti. L'apprendimento esperienziale ha il potenziale per essere un'attività trasformativa per gli studenti se inseriti in attività autentiche nel paese ospitante.

Tutta la letteratura pedagogica sottolinea che il discente “crea il mondo” individualmente e insieme agli altri membri dei contesti culturali in cui è inserito, mentre lo percepisce e lo sperimenta. L'apprendimento avviene attraverso le continue transazioni dell'individuo con l'ambiente, con gli esseri umani, i principali agenti del proprio apprendimento. Il significato delle cose non è nell'ambiente; l'ambiente “modula”, ma non determina ciò che gli esseri umani apprendono. Le competenze con cui un apprendente affronta un evento, vale a dire le modalità abituali di percepire e comportarsi, determinate dal patrimonio genetico, dall'esperienza precedente e dai bisogni e dalle esigenze attuali, definiscono le sue capacità cognitive, affettive, percettive e psicomotorie giocando un ruolo fondamentale nel plasmare l'esperienza del reale. Si ritiene che l'apprendimento disciplinare e interdisciplinare all'estero sia importante, fra le altre cose, l'apprendimento interculturale permette agli studenti di capire anche che le norme e le pratiche che caratterizzano il nuovo contesto educativo si fondano sui valori e sulle credenze della cultura locale. L'obiettivo primario dello *study abroad* non è quindi la semplice acquisizione di conoscenze, ma lo sviluppo di modalità che consentano agli studenti di cambiare prospettiva culturale adattando il proprio comportamento ad altri contesti culturali. Consapevolezze, queste, che consentiranno loro di interagire in modo più

efficace e appropriato con gli altri nel corso della loro vita. L'apprendimento interculturale deve perciò essere esperienziale, evolutivo e olistico.

La raffigurazione più appropriata dello studio all'estero non è una luce da cortile dotata di un sensore di movimento che si attiva quando uno studente entra nel cortile, in modo che lui o lei venga improvvisamente inondato dalla luce di nuove conoscenze. L'apprendimento è più simile a un regolatore di luminosità. Quando lo studente entra in una stanza buia, deve trovare l'interruttore e iniziare a sperimentare gli effetti dello spostamento verso l'alto o verso il basso. [...] Gli studenti bravi ad imparare a casa propria, quindi, non necessariamente apprendono o si sviluppano in modo efficace all'estero. Alcuni di loro arrivano all'esperienza di studio all'estero con la capacità di apprendere e svilupparsi efficacemente in modo autonomo in contesti culturali nuovi e diversi, ma la maggior parte no. La maggior parte degli studenti impara ad apprendere in modo efficace all'estero solo quando un educatore interviene in modo strategico e intenzionale (Vande Berg, Paige, Lou 2012: 18-19) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

La misura in cui gli studenti apprendono e si sviluppano attraverso questa strategia di "immersione" è una dimostrazione di quanto essi siano relativamente sviluppati dal punto di vista interculturale, ossia del modo in cui essi percepiscono e sperimentano le somiglianze e le differenze culturali nelle loro interazioni nel soggiorno domestico. In altre parole, gli studenti imparano e si sviluppano molto di più quando gli educatori li preparano a diventare più autoriflessivi, culturalmente consapevoli e coscienti di "come sanno ciò che sanno". Sviluppando una meta-consapevolezza dei propri processi di percezione e conoscenza, gli studenti capiscono come sperimentano e danno significato agli eventi, e diventano consapevoli del fatto che possono usare questa nuova comprensione per impegnarsi in modo efficace e appropriato con soggetti culturalmente diversi. Pertanto, altro non si è fatto che impiegare gli strumenti dell'antropologia, in particolare il lavoro etnografico sul campo.

La tradizione del lavoro etnografico sul campo ha molto in comune con lo sviluppo dei programmi di studi all'estero. Gli antropologi hanno trascorso più di un secolo a sviluppare e perfezionare metodi di ricerca per consentire ai professionisti di apprendere una cultura mentre erano profondamente coinvolti in essa. Molto è cambiato da quando Boas e Malinowski sperimentarono i metodi etnografici, eppure molte delle loro conclusioni sulle migliori tecniche per apprendere una cultura straniera sono entrate a far parte dei presupposti fondamentali che ancora strutturano i programmi di studio all'estero. [...]. Tuttavia, la necessità di cercare di comprendere il «punto di vista del nativo» (Malinowski, 1922), che oggi consideriamo parte fondamentale della «competenza interculturale», non era generalmente considerata importante dal grande pubblico a quel tempo. L'insistenza di Boas sul fatto che la conoscenza di altre culture dovrebbe essere raccolta attraverso il lavoro empirico sul campo si collega al suo secondo importante contributo allo studio degli studenti all'estero: il concetto di «cultura». (Vande Berg, Paige, Lou 2012: 192) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

Per il lavoro con gli studenti, si è fatto riferimento al padre dell'apprendimento esperienziale, cioè a Kolb (1984), in particolare al suo ciclo di apprendimento articolato in quattro fasi: l'apprendimento inizia con (a) esperienze concrete che formano la base per (b) osservazioni riflessive che vengono assorbite e perfezionate in (c) concetti astratti, che vengono poi (d) messi alla prova attivamente nell'ambiente di apprendimento per trasformare l'esperienza in nuova conoscenza. I compiti proposti agli studenti si sono basati sui perni kolbiani di apprendimento esperienziale, analisi e riflessione critica. Svolgendo tali compiti gli studenti hanno sviluppato,

come si vedrà in un prossimo contributo, una maggiore consapevolezza di sé e degli altri e hanno riconosciuto la soggettività e la relatività della propria e altrui visione del mondo.

5. Conclusioni

In questo articolo si è voluto sottolineare che un programma di educazione esperienziale all'estero debba includere aspetti chiave quali autenticità, programmazione, chiarezza insieme a momenti di autoriflessione e partecipazione attiva. Quando questi presupposti sono presenti, l'apprendimento esperienziale nell'ambito dello *study abroad* rappresenta un valore aggiunto, in quanto favorisce la crescita della competenza interculturale e lo sviluppo di un atteggiamento aperto nei confronti del contesto culturale di inserimento.

Attraverso le attività proposte, gli studenti hanno potuto riconoscere e comprendere somiglianze e differenze, sfatare falsi miti, ridefinire aspettative, fissare obiettivi realistici riguardo all'esperienza di studio all'estero, a partire dallo *shock* culturale, menzionato in precedenza (cfr. par. 2), che ha lasciato il posto a una comprensione più sfumata del processo di adattamento al nuovo contesto. Gli studenti hanno compreso i pericoli legati al disagio nei confronti della diversità – manifestati nell'attaccamento emotivo a ciò che è familiare – e di attribuzioni etnocentriche e positive nei confronti del proprio gruppo o paese. Sono invece stati incoraggiati a sviluppare un più forte senso di autoconsapevolezza critica e di autonomia.

Nella seconda parte di questo lavoro si vedrà l'applicazione pratica di questo modello educativo. In particolare, sarà analizzato il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2, proponendo un caso di studio relativo a una esperienza sul campo, in cui è stata usata la canzone non solo per motivare gli studenti, ma anche per avviare un confronto interculturale su temi etici molto forti (p. es. pena di morte, immigrazione clandestina).

Riferimenti bibliografici

- ACE (American Council of Education) 2012. *Mapping Internationalization on U. S. Campuses: 2012 edition*. Washington DC. American Council of Education.
- Balboni, P. E. 2006. *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino. UTET Università.
- Byram, M. 2020. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol. Multilingual Matters.
- Citron, J. L. 1996. *Short-Term Study Abroad: Integration, Third Culture Formation, and Re-entry*. Phoenix. NAFSA Conference Paper.
- D'Annunzio, B., Luise, M. C. 2008. *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia. Guerra.
- Deardorff, D. K. (ed.) 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles. Sage Publications.
- Dolci, R. 2015. *Studiare all'estero. I programmi USA in Italia. Alcune riflessioni di politica linguistica e di didattica interculturale*. «In InSegno. Italiano L2 in classe», 1: 11-21.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) 2017. *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa. ETS.
- Fuchs, M., Rai, S., Loiseau, Y. (eds.). 2019. *Study Abroad: Traditions and New Directions*.

- United States. Modern Language Association of America.
- Goertler, S., Schenker, T. 2021. *From Study Abroad to Education Abroad: Language Proficiency, Intercultural Competence, and Diversity*. New York. Taylor & Francis.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River (NJ). Prentice Hall.
- La Grassa, M. 2009. *Studenti inseriti in programmi di università americane in Italia: motivazione allo studio dell'italiano e contesti d'uso linguistico*. «Italiano a stranieri», 7: 3-10.
- Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D. 2005. *Measuring Deep Approaches to Learning Using the National Survey*. Chicago. Association of Institutional Research.
- Merli, M., Quercioli, F. 2008. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*. «ILSA-Italiano a stranieri», 2: 11-18.
- Milan, G. 2002. *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova. CLEUP.
- Ogden, A. C. 2015. *Toward a Research agenda for U.S. education abroad*. Durham (NC). Association of International Education Administrators.
- Rogers, C. R. 1969/1974. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus (OH). Charles Merrill (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze. Giunti-Barbera).
- Vande Berg, M., Paige, R. M., Lou, K. H. (eds.). 2012. *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do about It*. Sterling (VA). Stylus.
- Venza, M. 2002. *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*. Soveria Mannelli (CZ). Rubbettino.
- Wagner, M., Perugini, D. C., Byram, M. (eds.). 2017. *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range: From Theory to Practice*. Bristol. Multilingual Matters.