



Stefano Chessa

FORMAZIONE UNIVERSITARIA E MOBILITÀ STUDENTESCA IN EUROPA

Una lettura sociologica

G

R

E

X

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare

FrancoAngeli

GREX **Scienze sociali, Solidarietà, Formazione**

Collana interdisciplinare diretta da Alberto Merler

Grex-gregis: il gregge. Già attraverso la sua provocatoria denominazione questa collana che si occupa di “Scienze sociali, Solidarietà, Formazione” intende offrirsi con una sua particolare modalità. Comunemente, siamo abituati a utilizzare il termine “gregge” secondo un’accezione negativa, come sinonimo di conformismo, appiattimento, adeguamento acritico. A ben vedere, però, il termine gregge può essere anche utilizzato come sinonimo di insieme, gruppo, pluralità e, in definitiva, unione, armonia d’intenti, appartenenza, capacità di intraprendere un cammino comune, propensione a pensare e agire non come singoli individui, ma come persone che operano assieme ad altre persone dotate di comuni idealità, associandosi, confrontandosi, costruendo, includendo e non escludendo.

Sono, queste, d’altro canto, le peculiarità che contraddistinguono l’operatività solidale rispetto ad altri modi di agire, di intervenire nella dinamica societaria: la vocazione al lavoro collettivo, la propensione al sociale e alle sue idealità, l’abilità nel ridefinire le prospettive, la capacità di vedere le cose in modo originale per elaborare idee e congegnare progettualità differenti anche e proprio a partire da ciò che è normalmente considerato in maniera negativa o è rappresentato con ostilità.

La collana ha un taglio multi/interdisciplinare e si rivolge al vasto mondo degli operatori e dei dirigenti delle organizzazioni che operano nel sociale, ma anche a Enti pubblici, decisori (amministratori, politici, sindacalisti, etc.), nonché a quanti nella comunità scientifica si occupano di solidarietà, politiche sociali, imprenditorialità solidale, sviluppo, lavoro, cooperazione e interculturalità (locale, nazionale e internazionale), etc.

Per rispondere ai diversi tipi di esigenze di questo ampio ventaglio di lettori, la collana si compone di tre sezioni:

1. **Interpretazioni e prospettive**; comprendente materiali di studio e altri saggi di interesse per la comunità scientifica e per quanti siano più interessati a una visione d’insieme e più approfondita sulle prospettive e le potenzialità delle organizzazioni che operano nel sociale e del Terzo Settore, nonché al dibattito che attorno ad esse si sviluppa e alle problematiche generali che le interessano da vicino, o che siano collaterali e arricchenti questa prospettiva, quali quelle dell’interculturalità, della formazione nelle sue molteplici forme, delle migrazioni, della solidarietà, dell’esclusione e della mobilità sociale, etc.

2. **Rapporti e ricerche**; composta di volumi che presentano le risultanze di specifiche attività di ricerca sull’economia sociale e atti di convegni, di seminari, proposte di documentata interpretazione con base nella ricerca empirica, con particolare riferimento al privato sociale, alla ricerca universitaria, alle specificità territoriali.

3. Pratiche ed esperienze; pubblicazioni orientate alla fruizione immediata, di facile consultazione e di pertinente uso didattico o di più raffinato impianto scientifico, finalizzate principalmente a fornire strumenti di lavoro agli operatori del terzo settore, oltre che ai decisori e agli studenti del settore, alle persone impegnate nella formazione specifica e agli studiosi e docenti che si pongono nella prospettiva di cercare strumenti adeguati ma non circoscritti.

Direzione della collana e segreteria redazionale

Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi

Università di Sassari

Piazza Conte di Moriana, 8

07100 Sassari

tel. A. Merler: 079 229659; A. Vargiu: 079.229662

fax 079 229660

e-mail foist@uniss.it

Le proposte di pubblicazione nelle varie sezioni della collana vengono sottoposte al vaglio della direzione e a un comitato di lettori indipendenti qualificati.

Stefano Chessa

**FORMAZIONE
UNIVERSITARIA
E MOBILITÀ
STUDENTESCA
IN EUROPA**

Una lettura sociologica

FrancoAngeli

Volume parzialmente finanziato con fondi disponibili presso il Dipartimento di Economia,
Istituzioni e Società dell'Università degli Studi di Sassari.

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

A Maurizio e Carla

Indice

Prefazione, di Alberto Merler e Silvio Scanagatta	pag.	9
Introduzione. Un quadro teorico e interpretativo: i confini e la mobilità nei processi formativi	»	13
1. Formazione universitaria e “Processo di Bologna” nel quadro delle trasformazioni del welfare europeo	»	21
1. La Dichiarazione di Bologna del 1999 e i suoi principali obiettivi	»	21
2. Educazione e formazione nel quadro del welfare europeo	»	24
3. La trasformazione del welfare in chiave manageria- listica e le sue conseguenze sui sistemi educativi	»	32
4. Alcuni effetti del managerialismo sul Processo di Bologna e sull’università italiana	»	44
2. La mobilità studentesca in Europa: dai Joint Study Programmes al Programma Erasmus	»	53
1. Le origini. Evoluzione di un pensiero e di una pratica	»	53
2. Il Programma Erasmus	»	62
3. La mobilità studentesca attraverso Erasmus, Socrates e il Programma LLP	»	67
4. Alcuni elementi di riflessione sulla mobilità studentesca	»	75

3. Per una cultura della mobilità: confini portatili e competenze scambiabili	pag.	85
1. Il viaggio-esperienza e la centralità del concetto di confine	»	85
2. Identità, esperienza, formazione e confini	»	89
3. La dimensione simbolica del confine: etimologie e consonanze	»	94
4. Storie di mobilità studentesca	»	103
5. Storie di stranieri particolari: gli studenti Erasmus e i confini	»	106
6. <i>Uci e soto</i> , ovverosia i confini portatili	»	110
4. Oltre il Processo di Bologna? Un approccio riflessivo alla mobilità delle conoscenze	»	119
1. La sindrome del bordo	»	119
2. Managerialismo e conoscenza	»	124
3. Analisi sociologiche su alcune tendenze di mutamento nell'organizzazione del lavoro e della formazione	»	131
4. Capitale sociale e processi formativi	»	137
5. Mobilità delle conoscenze e "knowledge society"	»	143
5. Costruzione di reti educative e partecipazione civica attiva: il Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi	»	151
1. L'università partecipata e la nascita del Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi	»	151
2. La dimensione interculturale nel Laboratorio FOIST e l'avvio della rete europea EUROMIR	»	159
3. I seminari intensivi come esempio di buona pratica: proposte verso la riflessività	»	165
4. Alcune riflessioni conclusive su formazione e mobilità studentesca		172

Prefazione

di *Alberto Merler e Silvio Scanagatta*

Nelle società contemporanee l'obiettivo principale della socializzazione, che tende ad incorporare educazione e formazione, è divenuto progressivamente quello di fornire alle persone strumenti utili a ridurre la complessità del mondo mettendo in relazione obiettivi e risorse cognitive in modo flessibile. Se si considera la conoscenza non solo in termini statici quanto piuttosto come strumento dinamico per l'azione, dotato di sua energia, diviene chiaro come le reti relazionali costituiscano spazi di equilibrio in continua ridefinizione e ricomposizione, all'interno dei quali le persone utilizzano tutte le opportunità che, direttamente o indirettamente, possono essere chiamate risorse educative. Questo non significa però che il canale attraverso il quale si acquisiscono le risorse sia poco importante o poco rilevante. Anzi la storia personale attraverso cui ciascun soggetto acquisisce una risorsa formativa è essenziale nel caratterizzare quantità e qualità dell'energia per l'azione di socializzazione.

La complessità a cui ci hanno abituato in processi di globalizzazione diventa un terreno in cui aspetti macro e dimensioni micro si intrecciano; l'effetto sulle persone delle strutture istituzionali e dei grandi aggregati sociali non ha perso efficacia ma si è molto modificato. Si pensi ad esempio alla scolarità che è passata da "carta di identità" per l'accesso al mercato del lavoro a preconditione indispensabile, ma non sufficiente, per trovare collocazioni lavorative. La persona poi è partita da organizzazioni sociali in cui prevalevano gli aspetti adattivi all'insieme strutturato di regole sociali di scarsa mutabilità, per arrivare ormai ad una vera e propria imprenditorialità soggettiva nella vita quotidiana. Il rischio soggettivo è che le regole sociali debbano essere sempre più autogestite e personalizzate e questa energia va continuamente erogata utilizzando tutte le risorse disponibili

in un ciclo infinito di socializzazione/educazione. È la realtà del Total Quality Man (S. Scanagatta, *Total Quality Man*, LAP, Saarbrücken, 2010) che sempre più caratterizza la modernità.

La responsabilità delle istituzioni educative di qualsiasi tipo appare allora primaria ed irrinunciabile, non comprimibile e non considerabile al di fuori di una visione ampia dei processi culturali e sociali: lo è per sfuggire a quella dimensione di circoscrizione del singolo fenomeno emergente, e cioè a una visione di *emergenzialità contingente*, che spinge a trovare unicamente soluzioni immediate e momentanee, senza influire su talune cause e soprattutto senza tessere, costruire, recuperare immaginare o inventare modalità di connessione e di proposta capaci di coinvolgere più dimensioni, più attori, più prospettive (A. Fadda, A. Merler cur., *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano, 2006). Quando parliamo di disegno delle politiche per l'istruzione superiore ci sembra sia necessario ricomporre i fili con le specificità culturali, sociali e territoriali di ciascuna situazione, in una visione generale che guardi all'insieme e tenga conto del patto intergenerazionale, coinvolgendo, investendo, valorizzando e rendendo protagonisti della propria vita – da cui poter apprendere – gli adulti insieme ai meno adulti.

A queste dimensioni è legato non solo lo sviluppo di competenze e abilità tecniche ma soprattutto lo sviluppo di un pensiero relativo ai diritti di tutti e di ciascuno, intesi non unicamente come diritti individuali ma come *diritti di cittadinanza, di civismo, di aggregato sociale, di insieme*. La dimensione della rinata visione di una forma moderna di comunità cui le realtà sociali stanno aspirando (P. Di Nicola, S. Stanzani e L. Tronca, *Forme e contenuti delle reti di sostegno*, FrancoAngeli, Milano, 2010), rappresenta proprio questa laboriosità dell'agire sociale delle persone che è altro dallo sviluppo delle aggregazioni macrosociali. Sono diritti personali e collettivi di più cittadini coinvolti nella stessa situazione che sprigiona progettualità per forza di cose comuni, sia che si chiamino studenti, insegnanti, lavoratori o altro. In questa prospettiva l'università è chiamata a compiti che sono *educativi* nel senso più pieno del termine, volti a promuovere un apprendimento capace di andare oltre la dimensione tecnica, professionale, settoriale, per ricomporre in unità (ma attenzione: unità e non unicità) la frammentarietà della conoscenza facendo emergere quella *humanitas* che costituisce uno dei pilastri della cultura europea.

Il processo che osserviamo è quindi ricco di aspettative verso il mantenimento della cittadinanza; da un lato le strutture educative e formative possono mirare a valorizzare, nella quotidianità, la dimensione comunitaria ed i radicamenti della storia che ne sono la energia più vitale, mentre nel

contempo hanno assoluta necessità di ottenere un *uomo universale* in grado di sapere e conoscere i flussi e le aspettative della globalizzazione. Da questo punto di vista quindi la fisicità delle relazioni con le culture e le abitudini diverse diventa essenziale per la modernità della formazione. Naturalmente resta importante la capacità soggettiva di trasformare la permanenza in altre comunità in capitale di relazioni sociali utili alla propria visione del mondo ma anche alla continuità nel tempo di tali rapporti. L'obiettivo della convivenza con altre comunità diventa quindi esperienziale, ma anche più pragmaticamente quello di tessere reti di relazioni utili nel tempo.

Le trasformazioni attuali cui sono soggette le università in Europa, inserite nel disegno più ampio della creazione di uno spazio europeo della conoscenza, nonché il ruolo della mobilità studentesca attraverso il programma Erasmus sono i due oggetti sui quali si articola il volume di Stefano Chessa. Attraverso il Processo di Bologna, l'Europa si è posta l'obiettivo di divenire «la società della conoscenza più competitiva e più dinamica al mondo» e per raggiungere questo obiettivo ha scelto di applicare anche ai settori dell'insegnamento superiore e della ricerca tecniche manageriali di gestione e di valutazione. Il programma Erasmus, attraverso le sue varie denominazioni e trasformazioni, rappresenta una delle iniziative comunitarie di maggior successo: dal 1987 centinaia di migliaia di studenti hanno effettuato un soggiorno di durata variabile tra i tre e i dodici mesi in una università straniera confrontandosi non solo con metodologie e tecniche didattiche differenti ma soprattutto con esperienze di vita quotidiana in società diverse da quella in cui hanno vissuto i processi di socializzazione primaria.

L'enfasi attuale sull'economia della conoscenza pone la questione del modo attraverso il quale intendere oggi il rapporto tra conoscenza ed economia: la progressiva introduzione di tecniche manageriali nelle istituzioni universitarie, intese come luogo nel quale la conoscenza si elabora, si crea, si trasmette, rischia di svuotare di senso i processi di insegnamento-apprendimento fondati sul rapporto tra ricerca e didattica e, in ultima analisi, sulla curiosità di conoscere cosa sta oltre il confine.

L'esperienza Erasmus, *del viaggio Erasmus*, consente di sperimentare costruzioni e ri-costruzioni di senso, di definire appartenenze, di rimettere in discussione il tessuto delle relazioni fondamentali: è proprio in virtù di questa esperienza di vita che è possibile fare emergere quella dimensione umana che si traduce in sensibilità verso altri modi di essere, di percepire, di attribuire valore, di costruire cultura e che rappresenta un divenire di compostezza in grado di contrapporsi ad un vissuto al singolare, globaliz-

zante e impoverente, chiuso nei propri confini di senso (M. Cocco, A. Merler, *Temi di sociologia delle migrazioni*, Quaderni di Ricerca Dipartimento di Economia Istituzioni e Società, Università di Sassari, Sassari, 2009).

Non c'è viaggio, infatti, senza che si attraversino frontiere e confini – politici, linguistici, culturali, sociali, psicologici – e il viaggio non significa solo andare dall'altra parte del confine ma sperimentare il confine, farlo proprio, consentendo uno sviluppo autoriflessivo negli studenti che va oltre la distinzione tra dimensione funzionale dell'esperienza e dimensione espressiva. Sono elementi questi, che appaiono del tutto indispensabili per una formazione universitaria sì, ma soprattutto per una formazione umana dei giovani universitari. Si tratta dunque di pensare e ripensare un uso strumentale della razionalità nelle scelte formative per orientarsi invece verso una dimensione valoriale capace di dare senso alle proprie esperienze e formare personalità solide, in grado di affrontare le “insidie flessibili” dell'oggi.

Introduzione. Un quadro teorico e interpretativo: i confini e la mobilità nei processi formativi

L'Europa è infatti oltre a tutto ciò che è,
anche una rete molto fitta di frontiere.
Quando dico questo non penso, naturalmente ai confini statali.[...]
Penso ai confini culturali,
che danno forma alle strutture che concretizzano
il vissuto del mondo e l'andamento del giorno,
i riti quotidiani e il rapporto verso le comunità.
Penso alle frontiere tra le lingue [...].
Penso alle frontiere fra le diverse tradizioni nella derivazione del cognome. [...]
Penso alla frontiera fra la birra e il vino
che una volta era relativamente chiara e ora è talmente fluida
che in molte case europee passa nel mezzo della tavola da pranzo.

David Karahasan, *Elogio della Frontiera*

Karahasan nel suo *Elogio della frontiera*¹ ci ricorda che confini e frontiere sono il luogo della distinzione, il luogo che identifica i nostri mondi vitali, che segna la nostra esperienza, che dà forma ai nostri orizzonti mentali e alle nostre identità. Sul confine è in palio il riconoscimento reciproco e la vita quotidiana nelle società moderne conosce una notevole dimestichezza con i confini, le persone vivono una serie continua di attraversamento di confini: entrata/uscita/entrata da organizzazioni, istituzioni, comunità. Questa facilità di passaggio è dovuta alla monofunzionalità degli spazi organizzati dai confini, spazi che hanno un obiettivo prioritario e delle linee di demarcazione che segnano l'inclusione o l'esclusione della persona in base al perseguimento dell'obiettivo in questione.

Così il forte senso dell'evidenza del confine si traduce nella abitudine alla presenza di più confini ma anche nella percezione della facilità di passaggio e di attraversamento di questi stessi confini, trasformando *il confine in un concetto debole*, perché le identità che racchiude e separa sono in un certo qual modo intercambiabili e le loro funzioni sono abbastanza parcellizzate. L'identità non è però un dato statico ma è di continuo sottoposta a un processo di riformulazione che si fonda anche sui contatti, sugli scambi,

1. D. Karahasan, *Elogio della frontiera*, in "MicroMega", n. 5, 1995, pp. 153-154.

sui poteri, sulle costruzioni insulari delle autonomie, sui rapporti con altre identità; il confine si ripropone e si riafferma proprio perché l'identità nasce e si sviluppa all'interno di un contesto in cui gruppi diversi vengono a trovarsi in una situazione di interazione spesso concorrenziale, dunque in uno spazio tendenzialmente contrastivo e oppositivo.

Di solito questo tipo di confini non ha bisogno di una corrispondenza territoriale, di una sua definizione nello spazio, anche se spesso questo accade: lo spazio fisico diventa allora una proiezione della propria necessità di riconoscimento, di affermazione identitaria e i confini diventano segni che marcano le differenze, si oggettivano in pietre, alberi, linee, sbarre, diventano simboli di chiusura, staccionate, cancelli, inferriate. Lo spazio illimitato si divide in spazio aperto e spazio chiuso, la città si distingue dalla campagna attraverso la cinta muraria, lo spazio della città, a sua volta, si differenzia in spazio pubblico – quello delle strade, delle piazze, dei parchi – e spazio privato – quello delle case, delle botteghe, degli uffici.

In questa vertigine di confinalizzazione anche lo spazio pubblico si circonda di barriere, viene privatizzato, chiuso. I confini aumentano, le soglie divengono sempre più sofisticate, regolate da congegni elettronici (tessere magnetiche, controlli video, sensori etc.): l'accesso viene sempre più limitato. Gli spazi scompaiono dietro questo moltiplicarsi di barriere, e lo spazio del contatto relazionale si restringe sempre più, si riduce alla virtualità dell'interfaccia dello schermo, diventa un nonluogo. Questi spazi chiusi, tagliati con esattezza, sorvegliati, sono quelli della paura del contagio, del terrore del contatto con l'altro, della contaminazione, del nemico.

Il problema non è però solo legato allo spazio e alle sue trasformazioni, perché la stretta interrelazione tra lo spazio e il tempo (gli spazi e i tempi) fa sì che parlare di spazio significa anche ridiscutere le categorie di vicinanza e lontananza, di interazione diretta e indiretta etc. misurate anche in base al tempo.² Non sono solo i confini tra il vicino e il lontano che si indeboliscono, si sfasano, ma pure quelli tra la memoria di ieri e il progetto di domani che paiono concentrarsi nel dato dell'immediatezza, del *tempo reale*. L'accelerazione della Storia – quella dei grandi fatti della storia degli uomini, quella relativa alla dimensione macrosociale – è anche l'accelerazione delle storie – quelle dei piccoli fatti delle storie personali, quelle relative alla dimensione microsociale. Anche il tempo si "stira", ignorando la continuità dello svolgimento della storia e delle storie tra memoria e attesa.

2. Cfr. C. Leccardi, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

Le trasformazioni dello spazio, del tempo e delle interazioni che nello spazio e nel tempo avvengono, rappresentano sia delle sfide epistemologiche che delle sfide ontologiche e sono proprio queste sfide che l'università si trova oggi ad affrontare perché la compressione spazio-temporale ha prodotto i suoi effetti anche al livello della formazione universitaria, riducendo la durata degli studi per ottenere la laurea ma pure il tempo dedicato alla discussione delle tesi di laurea, di master, di dottorato. Anche la didattica ha acquisito velocità a tal punto che dai programmi delle singole discipline scompaiono elementi epistemologici fondamentali quali la storia della disciplina, il suo statuto scientifico, la conoscenza delle opere classiche, le domande fondanti e le loro variazioni nel tempo.

Ma è l'idea stessa di conoscenza che appare variare rispetto al passato spostando il baricentro più verso i problemi (scienza applicata) che le codificazioni (scienza pura) e dunque collocandosi più vicina ancora alle aree di produzione industriale e imprenditoriale. Inoltre è soggetta ad un utilizzo intenso di reti telematiche che ha prodotto un nuovo paesaggio tecnologico della conoscenza nel quale materiale e immateriale, naturale e artificiale, realtà e rappresentazione si mescolano e si confondono rendendo obsoleto il meccanismo della *peer review* perché oggi la conoscenza deve dimostrare la sua rilevanza sociale e la sua efficienza economica.³

Su queste basi vengono elaborate le proposte di trasformazione delle università attraverso l'introduzione di modelli di gestione manageriale che conducono alla conversione delle *Universitas Studiorum* in *corporation*, luoghi del *business* indipendente o della formazione professionale, o in università elettroniche globali.⁴ Lo strutturarsi delle università attraverso strategie e programmi di efficienza organizzativa appare aprire la strada al rischio di strutture nelle quali docenti e studenti siano impegnati in compiti sempre più lontani dal lavoro intellettuale e dalla cura delle persone.

La mobilità degli studenti e dei docenti rappresenta allora una possibilità di uscita dal riduzionismo di una università fondata sul managerialismo definibile in termini di *università operativa* che forma specialisti per il mercato del lavoro (ipostatizzazione del tipo ideale educativo della modernità weberiana), ma pure dagli opposti riduzionismi *dell'università chio-stro* chiusa alla società e di quella *militante*, nella quale invece la società

3. Cfr. M. Gibbons, H. Nowotny, C. Limoges, *The New Production of Knowledge. The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London, 1994.

4. Altri modelli possibili di università che riflettono le visioni dei governi sul settore dell'educazione superiore sono individuati in L. Milojević, *Women's higher education in the 21st century*, in "Features", 30, 7, pp. 693-704.

tende ad essere invasiva, per delineare invece una università partecipata, luogo della presenza attiva e cooperativa in tutti gli aspetti della vita della società pur senza venire meno alla sua specificità accademica. L'università partecipata è in relazione espressiva con la società nella quale è inserita e di cui è, allo stesso tempo, espressione.

È nell'università partecipata che può essere ripensata la tipizzazione di Weber dello specialista come ideale educativo delle società moderne: anche in società condizionate da un inarrestabile processo di managerializzazione, la crescente importanza del sapere specialistico non impedisce l'emersione di istanze che tengano conto di altre dimensioni. Si può parlare allora di esperto socievole come di colui che è capace di vedere nell'altro da sé una persona in divenire, che è soggetto responsabile e parte attiva e integrata della comunità, che ha la capacità di fare riparazioni, di mantenere, di prendersi cura, di rendere trasparente il proprio agire e, soprattutto, di scambiarlo con altri.⁵

In questa ottica si pone l'esperienza di mobilità studentesca all'interno della formazione universitaria: l'esperienza del viaggio Erasmus non è solo un fatto *tecnico*, relativo alla acquisizione di specifiche competenze professionali, ma anche e soprattutto un fatto *culturale e sociale*, che implica il dispiegamento di un vissuto e la sua interpretazione e collocazione nel contesto identitario del viaggiatore. Nel processo di elaborazione dell'esperienza Erasmus si svela il ruolo del soggetto che, interpretando, conferisce senso alla propria esperienza sociale acquisendo contemporaneamente una modalità di osservazione di tipo comparativo perché animato dalla curiosità che rende capaci di vedere oltre il dato. Il viaggio diventa quindi metafora della nostra conoscenza e del nostro sapere, strutturandosi tra la mobilità dell'oggetto e la crisi del soggetto, nel momento in cui si accoglie una prospettiva comparativa capace di mettere a confronto le culture che il soggetto-viaggiatore attraversa, ri-discutendo i confini della propria cultura, così come i limiti e le certezze della propria appartenenza.⁶

5. Un tipo ideale di soggetto responsabile è l'*homo civicus* capace di trascendere la sua soggettività autoreferenziale per aprirsi agli altri e al "noi" comunitario attraverso un legame sociale che diviene realizzazione compiuta di una libertà responsabile. Cfr. V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2006. Una riflessione sull'importanza della manutenzione per uno sviluppo comunitario che è anche uno sviluppo sostenibile è contenuta in A. Merler, *La necessità di scegliere fra la "cultura del degrado" e la "cultura della manutenzione"*, in "Quaderni bolotanesi", XXII, 12, 1986, pp. 123-129.

6. Cfr. V. Papatsiba, *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Peter, Lang, Bern, 2003.

La chiave di lettura sociologica si presta ad individuare la pluralità di significati dell'esperienza Erasmus: apertura al nuovo, ridefinizione delle appartenenze, discussione del quadro delle relazioni fondamentali, ma pure acquisizione di nuovi paradigmi accademici, confronto con tecniche di insegnamento/apprendimento differenti, con altri stili comunicativi, ambienti culturali etc. La distinzione tra una dimensione funzionale – più legata ad un agire razionale rispetto ad uno scopo quale ad esempio l'approfondimento di una lingua straniera, una maggiore qualificazione professionale, il lavoro di tesi, la realizzazione di un tirocinio etc. – ed una dimensione espressiva dell'esperienza – correlata alla formazione identitaria, all'autonomia personale etc. – pur rilevata nella maggior parte degli studi appare però sfumarsi e mutare sia nel corso dell'esperienza che a distanza di tempo dalla conclusione del periodo di studi all'estero.

Al ritorno dall'esperienza, infatti, nella rielaborazione del vissuto la dimensione espressiva acquista maggiore rilevanza e gli studenti tendono a valutare l'esperienza culturale, il miglioramento delle competenze linguistiche e soprattutto il contributo allo sviluppo della identità personale in modo più favorevole che il valore accademico del periodo di studi effettuato all'estero.⁷ La rilevanza della dimensione identitaria si svela attraverso la scoperta da parte degli studenti che sua caratteristica fondamentale è quella della relazionalità: il processo di identificazione avviene infatti per differenza, scoprendo l'alterità e decostruendo l'idea di un'identità stabile a favore di una concezione di identità aperta, flessibile e composita.

Lo studente Erasmus bene rappresenta allora il viaggiatore, l'*homo itinerans o movens*, che esperisce le difficoltà di non capire completamente la realtà in cui si è andati a finire o a cui si ritorna ma, allo stesso tempo, capace di poter assumere più punti di vista, assumendo una «funzione «locativa», attraverso il suo collocarsi in un tessuto di relazioni sociali intrise di confini. Il tracciare confini, infatti, ha un ruolo decisivo nella costruzione simbolica delle identità personali e comunitarie perché forniscono agli attori sociali la capacità di *dare significato attraverso delle rotture comportamentali*. Ma l'esperienza del confine svolge anche una funzione integrativa, aggregante come appare dall'autoriconoscimento in quel particolare gruppo dei pari che è il «gruppo degli Erasmus» che diviene il punto di riferimento durante tutta la permanenza e che fa sì che l'esperienza interculturale non si strutturi sol sul rapporto bilaterale tra la propria cultura e quella del paese di cui si è ospiti.

7. Cfr. U. Teichler (ed.), *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*, Lemmens, Bonn, 2002.

In questa prospettiva il valore dell'esperienza appare in correlazione con il livello delle differenze esistenti tra il paese di destinazione e il paese di provenienza: se le differenze sociali e accademiche sono eccessive il rischio di shock culturali e/o accademici è maggiore, ma se queste sono minime il rischio è che gli studenti potrebbero non considerare sufficientemente interessante accettare il peso che accompagna la scelta di studiare al di fuori del proprio ambiente abituale.

La difficoltà di trovare un giusto bilanciamento tra vicinanza e lontananza nella elaborazione di rapporti di scambio tra università trova oggi ulteriori elementi di complicazione dovuti all'implementazione progressiva delle azioni previste nel Processo di Bologna: l'obiettivo di creare strutture similari di offerta formativa nei vari paesi Europei potrebbe infatti condurre ad una eccessiva omogeneizzazione degli ambienti di studio e dei curricula rendendo vano il potere attrattivo della mobilità studentesca attraverso il programma Erasmus. Le stesse iniziative mirate a stimolare convergenze tra i diversi sistemi di educazione superiore, iniziate anche prima del Processo di Bologna, potrebbero essere fatte risalire inoltre, secondo alcuni, alla progressiva disseminazione delle idee legate alla retorica del New Public Management.⁸

In quest'ultima direzione appare iscriversi la tendenza ad un maggiore utilizzo di termini quali «competizione», «management», «marketing» e simili nel dibattito sull'internazionalizzazione dell'educazione superiore a discapito di termini ed espressioni quali «società della conoscenza», «villaggio globale», «apprendimento globale» etc.: questo fenomeno sembra suggerire che le principali forze che agiscono sui processi di trasformazione dell'educazione superiore siano quelle del turbo-capitalismo a discapito di una visione più ampia che tenga conto di più alti scopi come per esempio la coesione sociale o la sopravvivenza ecologica.⁹

Il Programma Erasmus è una esperienza di formazione accademica ma anche di formazione umana che svolge quindi funzioni legate alla didattica ed alla ricerca, ma anche e soprattutto di sostegno alla costruzione di reti interpersonali, di socializzazione all'interculturalità, di stimolo alla coesione sociale: in altre parole si connota come spazio di formazione integrata e

8. Cfr. C. Musselin, *Le marché des universitaires. France-Allemagne-Etats-Unis*, Presses de Sciences-po, Paris, 2005.

9. Cfr. J. Currie, J. Newson (eds.), *Universities and globalization: Critical Perspectives*, Sage, Thousand Oaks, 1998; P. G. Altbach (ed.), *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Boston College – Center for International Higher Education, Boston, 2000; U. Teichler, *The changing debate on internationalisation of higher education*, in "Higher Education", 48, 2004, pp. 5-26.

partecipata. Ed è proprio all'interno di questa prospettiva che si colloca il lavoro che da più di trent'anni svolge il Laboratorio FOIST¹⁰ del Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società dell'Università di Sassari e che, all'interno delle attività del Programma Erasmus ha dato vita con altre università europee alla rete *Euromir*. Questa rete interuniversitaria trova il suo fondamento nella stretta associazione tra forme e processi di elaborazione teorica condivisa in aula e forme e processi di apprendimento nella pratica attraverso visite di studio a servizi di tipo socio-educativo presenti negli specifici territori in cui sono inserite le singole università. Questo tipo di approccio permette di realizzare efficacemente momenti di formazione autoriflessivi, impemati sull'idea della «teoria-pratica» che utilizza da una parte elementi più teoretici, dall'altra si orienta attraverso l'esperienza e l'operatività sviluppando in tal modo dei *savoirs d'actions* definiti non tanto *in rapporto con* la pratica quanto piuttosto *all'interno della* pratica stessa.¹¹

10. Esattamente a partire all'anno accademico 1977/78. FOIST è un acronimo che sta per Formazione, Organizzazione, Informazione, Servizi, Territorio.

11. Cfr. O Galatanu, *Savoirs théoretiques et savoirs d'actions dans la communication didactique*, in J. M. Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoretiques et savoirs d'actions*, PUF, Paris, 1998, pp. 101-118. Ma si vedano anche C. Desinan, *Educazione e servizio sociale: le buone ragioni di una convergenza*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, FrancoAngeli, Milano, 2003, pp. 290-304; A. Merler, *Argomentazioni a proposito di interculturalità insulare e scuola come servizio sociale*, in "Quaderni bolotanesi", XXII, 22, 1996, pp. 103-122.