

LEGGERE LA SOCIETÀ

Generazione Erasmus?

L'identità europea tra vissuto e istituzioni

a cura di

GIANFRANCO BETTIN LATTES

MARCO BONTEMPI



UNIVERSITÀ
FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 61 –

LEGGERE LA SOCIETÀ

Consiglio Scientifico

Gianfranco Bettin Lattes (*Università di Firenze, Direttore*)

Antonio Alaminos (*Universidad di Alicante*)

Enzo Campelli (*Università La Sapienza di Roma*)

Klaus Eder (*Humboldt Universitaet di Berlino*)

Ambrogio Santambrogio (*Università di Perugia*)

Titoli pubblicati

Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze, a cura di Lorenzo Grifone Baglioni

Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni, a cura di Gianfranco Bettin Lattes e Marco Bontempi

Generazione Erasmus?

L'identità europea tra vissuto e istituzioni

a cura di

Gianfranco Bettin Lattes

Marco Bontempi

Firenze University Press
2008

Generazione Erasmus ? : L'identità europea tra vissuto e istituzioni / a cura di Gianfranco Bettin Lattes e Marco Bontempi. – Firenze : Firenze University Press, 2008. (Strumenti per la didattica e la ricerca ; 61)

<http://digital.casalini.it/9788884538024>

ISBN 978-88-8453-801-7 (print)

ISBN 978-88-8453-802-4 (online)

305



Il volume nasce dall'indagine intitolata *Famiglie, partiti e studenti d'Italia nello spazio sociale europeo*, che è stata condotta dall'unità locale dell'Università di Firenze nell'ambito della ricerca *Divenire Europei. Attori, reti e processi nella costruzione dell'identità europea*, coordinata a livello nazionale da Vittorio Cotesta (finanziamento Prin 2004 prot. 2004142921_4). La pubblicazione ha inoltre beneficiato sia delle risorse finanziarie, sia dei dati empirici rilevati per la ricerca *I giovani e l'Europa: sociologia di una difficile transnazionalità* (Prin 2006 prot. 2006141252), diretta da Gianfranco Bettin Lattes.

In copertina: Hieronymus Bosch, *Trittico delle delizie*, particolare (Museo Nacional del Prado, Madrid)

Progetto grafico di copertina:
Alberto Pizarro Fernández

© 2008 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

Indice

INTRODUZIONE <i>di Gianfranco Bettin Lattes e Marco Bontempi</i>	7
GLI EFFETTI VIRTUOSI DEL PROGRAMMA ERASMUS SUL SISTEMA UNIVERSITARIO <i>di Fiora Imberciadori</i>	19
LE LINEE DI SVILUPPO DELLA 'GEOGRAFIA ERASMUS' <i>di Luca Raffini</i>	35
IL PROGRAMMA ERASMUS TRA SAPERE ED ESPERIENZA <i>di Luca Alteri</i>	51
LO STUDENTE ERASMUS: DIMENSIONE MOTIVAZIONALE E REINTERPRETAZIONE DEL SÉ <i>di Alessandra Ragni</i>	73
L'ERASMUS: UN'ESPRESSIONE VITALE DEL PROCESSO DI EUROPEIZZAZIONE <i>di Anna Taglioli</i>	89
VERSO UNA CITTADINANZA TRANSNAZIONALE: IL CASO DELLA MOBILITÀ DOTTORALE IN EUROPA <i>di Lorenzo Grifone Baglioni</i>	107
NOTA METODOLOGICA	129

6 Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi

BIBLIOGRAFIA 137

NOTE SUGLI AUTORI 143

G. Bettin Lattes
M. Bontempi

Introduzione

1. Il programma Erasmus rappresenta, per il suo successo in termini di incremento della popolazione che lo svolge (150.000 studenti all'anno oggi a fronte dei 3.000 pionieri che erano apparsi sulla scena variegata degli atenei europei nel 1987), una delle iniziative comunitarie di maggior spessore, anche se se ne parla sottovoce al di fuori del contesto universitario. Non sembrerà banale osservare che di questo programma è importante valutare la dimensione generazionale, nel senso che, verificando la crescente disponibilità degli studenti universitari all'apertura delle appartenenze e all'innovazione, incoraggia non poche speranze sul futuro dell'Europa. Il programma Erasmus fa anche riflettere sull'importanza di politiche comunitarie che coinvolgano a vario titolo i giovani e che invece a tutt'oggi risultano assai limitate, sia nel numero, sia nell'impatto di mutamento. L'idea che sta alla base del programma per gli studenti dei differenti livelli dell'università di oggi è che la formazione di una nuova élite potrebbe *de facto* sostenere il progetto economico e politico dell'Unione Europea del prossimo futuro. Questa ipotesi dà per scontato che una classe dirigente potenziale, avendo acquisito competenze scientifiche e culturali di profilo transnazionale, imprimerà un'accelerazione all'integrazione europea e contribuirà alla creazione di un'Europa moderna e dinamica, aperta in forma competitiva verso il mondo. Le conseguenze inintenzionali delle decisioni politiche sono però tanto più probabili e consistenti quando i destinatari di queste stesse decisioni politiche siano giovani e titolari di un capitale culturale che li induce ad esperienze di apertura su una società diversa da quella nella quale hanno vissuto i processi di socializzazione primaria.

Certamente, la genesi e lo sviluppo del programma Erasmus costituiscono un fattore significativo anche per l'elaborazione di politiche europee dell'istruzione superiore. Da questo punto di vista le vicende che ne hanno segnato la storia contribuiscono in misura rilevante al progressivo

ingresso del tema dell'istruzione superiore nell'agenda degli attori politici e istituzionali europei. Nei venti anni della sua esistenza il significato politico-istituzionale del programma Erasmus può essere colto proprio nell'aver costituito una sorta di 'volano' per la progressiva introduzione nelle decisioni europee di questioni pertinenti l'integrazione dei diversi sistemi universitari. Le esigenze di coordinamento connesse con aspetti solo in apparenza minori, come il riconoscimento degli esami universitari e lo scambio di informazioni sull'offerta didattica tra le diverse istituzioni universitarie, hanno comportato confronti che si sono rivelati importanti per l'avvio di riflessioni e forme di coordinamento più incisive. Grazie alla sua straordinaria esperienza di addetta ai lavori e di sociologa, Fiara Imberciadori ricostruisce in maniera sistematica e brillante, nel saggio *Gli effetti virtuosi del programma Erasmus sul sistema universitario*, le linee fondamentali di questo processo ormai ventennale, indicando il punto di svolta nel documento di Lisbona del 2000, che costituisce un momento in cui istruzione e formazione entrano nell'agenda politica comune con un ruolo di primo piano. Questa svolta si compie nella consapevolezza che, pur nel rispetto delle diversità e delle singole competenze, un quadro europeo comune e un metodo di lavoro condiviso e coerente in materia siano indispensabili a rendere significativa la presenza dell'Unione Europea nel sistema politico mondiale. Questo percorso non è stato senza asperità, anche considerando che il tema dell'istruzione a livello universitario ha per un verso un profondo radicamento nelle tradizioni culturali e scientifiche dei diversi stati nazionali costitutivi dell'Unione Europea e per l'altro una propria dinamica di internazionalizzazione della ricerca che è indipendente anche dalle logiche di integrazione europea. Tuttavia, lo sforzo di integrazione è ormai avviato ai diversi livelli della formazione universitaria e certamente oggi i primi frutti del programma Erasmus possono essere riconosciuti in una crescente europeizzazione delle politiche di istruzione superiore. Se e come si possa parlare di europeizzazione dell'identità degli studenti e di un coinvolgimento in questa dinamica di segmenti delle relazioni private, è questione assai più complessa ed è al centro della ricerca di cui qui si presentano i risultati.

I riflessi dell'esperienza Erasmus sulla vita privata e sul mondo relazionale degli studenti coinvolti nonché i riflessi sull'istituzione universitaria più in generale, in termini di europeizzazione della sfera privata e della sfera pubblica rispettivamente, meritano un'attenta considerazione. La mobilità studentesca e l'interscambio di esperienze formative *lato sensu* rappresentano un aspetto significativo di arricchimento interculturale non solo per gli attori più giovani che si muovono nel mondo della conoscenza, ma anche per le famiglie da cui gli studenti provengono e che investono sul futuro dei loro figli. La mobilità universitaria si trasforma in uno strumento determinante per disegnare un mercato del lavoro europeo fatto di alta professionalità e popolato da addetti di alta qualificazione. Ma non sembra

che questo – almeno nel breve periodo – sia l’obiettivo principale conseguito grazie al programma Erasmus. I dati rilevati dalla ricerca suggeriscono piuttosto di riflettere, tramite una lettura sociopolitica, sulla ridefinizione del ruolo di studente quando vive in prima persona e da solo, fuori dal recinto protettivo della famiglia e per un periodo di tempo significativo, il confronto con un ambiente universitario e un contesto sociale differente e distante da quello originario e al quale comunque ritornerà. L’esperienza di vita, di studio, di lavoro in un altro paese europeo si traduce – per un’identità in via di configurazione come quella giovanile – in uno stimolo alla costruzione sociale e politica di un’appartenenza nuova, definita proprio dalla sua labilità e dalla commistione tra un passato famiglio-centrico e una prospettiva di vita inedita e piena di possibilità innovative, specialmente sul piano relazionale. La mobilità da un luogo abitudinario a un luogo ‘altro’, vissuta all’interno di un gruppo dei pari che è ricco di aspetti stimolanti per la sua pluralità culturale, crea un’identità diversa, più flessibile, che interrompe le appartenenze primarie e ne reclama di nuove.

L’opportunità Erasmus viene offerta secondo un modello distributivo delle risorse tendenzialmente omogeneo per l’intera rete dei paesi europei; ma nella realtà si assiste a un crescente protagonismo della Spagna che è, al tempo stesso, sia il magnete di maggiore attrazione rispetto alla popolazione studentesca in uscita dai differenti paesi europei (Belgio, Germania, Francia, Italia, Irlanda, Olanda, Portogallo *et alia*) sia il paese che incoraggia la maggiore mobilità dei suoi studenti, sparpagliandoli ovunque in Europa. Sommando gli studenti in entrata e quelli in uscita, gli studenti Erasmus del 2007 che vedono coinvolta la Spagna sono 49.516, cioè quasi un terzo del totale degli Erasmus. La geografia Erasmus viene allora definita in modo forte da un andamento asimmetrico, nel senso che all’interno di questo disegno, in movimento anche per effetto degli ingressi più recenti, emergono paesi centrali e paesi periferici. Tra i primi, insieme a Francia e Germania, spicca per l’appunto in maniera particolare la Spagna, un paese che attira studenti da tutti i paesi europei e i cui studenti partecipano al progetto di mobilità in percentuale maggiore rispetto agli altri paesi. Il Regno Unito e – in maniera diversa – l’Italia appaiono come due paesi marginali, come bene illustra Luca Raffini nel suo saggio *Le linee di sviluppo della ‘geografia Erasmus’*. È interessante, sul piano comparativo, notare che l’Italia non ha una capacità di attrazione dallo spessore consistente. Inoltre gli studenti italiani in uscita si orientano in prevalenza verso due paesi cugini, affini sotto il profilo culturale e territorialmente contigui, la Spagna e la Francia nell’ordine di importanza. L’Italia si mostra dunque, in termini di europeizzazione Erasmus, un paese più incline all’isolamento che all’apertura sull’esterno. Questo dato è per certi rispetti preoccupante se valutato alla luce della costruzione di una tipologia degli studenti universitari italiani e ancor più alla luce di parametri che valutino l’efficienza e lo sviluppo innovativo del sistema universitario nazionale. Da interpretare, però, è anche

la tendenza all'autoisolamento degli studenti britannici. Il loro crescente disinteresse verso il programma Erasmus è compensato dall'interesse che essi dimostrano verso i paesi di lingua inglese extraeuropei, come gli Stati Uniti e il Canada. Va aggiunto però che il tasso di mobilità complessivo dei britannici per quanto concerne l'abbandono sia pur temporaneo del sistema universitario nazionale è in costante contrazione. Il numero totale degli studenti inglesi in mobilità è diminuito di un terzo negli ultimi dieci anni e la mobilità in uscita è diventata la metà rispetto a quella in entrata.

Un indicatore interessante del significato che in una società nazionale viene riconosciuto all'Erasmus è il 'tasso di penetrazione' del programma Erasmus, ovvero la percentuale di giovani impegnati in questo tipo di mobilità rispetto al totale della popolazione. Nell'arco dei venti anni del programma hanno partecipato un italiano su 345 (dato identico a quello tedesco), un francese su 250, uno spagnolo su 213, un finlandese su 130. In chiave sincronica, i dati dell'anno accademico 2005-2006 confermano la struttura di paesi centrali e periferici nella geografia dell'Erasmus: la media europea si attesta su circa 30 studenti impegnati in Erasmus ogni 100.000 abitanti. Tra i paesi che si collocano al di sopra della media troviamo: Finlandia (77), Spagna (51), Austria (48), Belgio (48), Portogallo (41), Irlanda (38), Francia (37). Prossimi alla media sono Germania (29) e Italia (28). Ampiamente al di sotto della media europea è il Regno Unito, con solo 12 studenti Erasmus ogni 100.000 abitanti. L'ampiezza delle differenze ci segnala differenti gradi di riconoscimento sociale e istituzionale del valore e del significato di questa esperienza; infatti i paesi che sono nella parte alta della graduatoria in molti casi sostengono in vari modi, anche con finanziamenti aggiuntivi a quelli europei, queste opportunità di scambio. Appare plausibile l'ipotesi che il ridursi del tasso di penetrazione proceda di pari passo con l'incremento dell'influenza delle diseguaglianze socioeconomiche e culturali nell'accesso al programma, diseguaglianze che possono essere perequate solo con politiche di sostegno specifiche attivate dai singoli stati nazionali.

Un dato importante riguarda i flussi di studenti che provengono dai paesi dell'Est *newcomers* in Europa, un'area che spinge in uscita i propri studenti e che ne attira pochissimi. La geometria dell'Erasmus per effetto di questi flussi si bipolarizza: accanto alla Spagna si colloca ora come un nuovo baricentro la Germania, prescelta da quote in espansione di studenti provenienti dall'Ungheria, dalla Polonia, dalla Repubblica Ceca e dalla Slovacchia. Questi pochi dati inducono a descrivere il potenziale processo di europeizzazione degli studenti come un processo frantumato, non omogeneo, ancora in divenire e da monitorare attentamente negli anni a venire.

2. Ovviamente molte sono le chiavi di lettura dell'esperienza compiuta dagli studenti Erasmus. La chiave sociologica è forse una delle più produttive in termini di significati. Il viaggio è una esperienza metaforica costrut-

trice di senso per l'individuo contemporaneo, in particolare per un giovane istruito che appare aperto al nuovo, alla ridefinizione delle appartenenze originarie, allo spirito critico. Il quadro delle relazioni fondamentali per la costruzione dell'identità di uno studente viene messo in discussione dall'autonomizzazione dalla famiglia di origine, dalla frequentazione di ambienti multiculturali, dall'esigenza di intrecciare lavoro e studio – poiché in molti casi l'entità della borsa di studio non consente la sopravvivenza. Tutte queste dimensioni alimentano e danno nuova energia al ruolo specifico dello studente universitario. L'esperienza dell'Erasmus è una sorta di sovvertimento di status, che è temporanea, ma che lascia comunque un segno significativo con conseguenze non piccole, sia sul futuro più immediato di studente, sia su quello più lontano di lavoratore e anche di cittadino europeo. L'esperienza dello studente Erasmus va ricondotta alle complesse dinamiche costitutive dell'esperienza della vita individuale nella tarda modernità europea. «Esperienza» significa «attraversamento della vita» (l'etimologia latina è illuminante: *ex-per-ire*) e si compone di singoli momenti che danno senso al vissuto, mantenendo però per l'individuo un orientamento di costante, ineludibile apertura sul nuovo che divora l'esperito, lo metabolizza immediatamente senza stratificarlo in un insieme di eventi cumulabili in un patrimonio stabile da fruire nel futuro. Nel concetto di esperienza sono implicate due dimensioni distinte eppure costitutive: il dispiegamento del vissuto e la sua interpretazione e collocazione nel contesto dell'identità dell'individuo. In questa distinzione si fa manifesto il ruolo del soggetto stesso nella *costruzione* della propria esperienza. In altre parole, l'interpretazione è parte costitutiva e integrante del vissuto. Queste dimensioni conferiscono all'esperire nella modernità i tratti di una dinamica di individualizzazione: l'interpretazione del vissuto marca il sentimento di differenza da coloro che non hanno compiuto una simile esperienza e, contestualmente, costituisce un orizzonte di significati condivisi o condivisibili con altri, nel quale divengono possibili pratiche di socializzazione e di elaborazione di forme identitarie *per differenza*. Già Simmel e Benjamin hanno sottolineato con maestria il carattere frammentario dell'esperienza sociale nella modernità e il lavoro di ricomposizione che attraverso la memoria e le sue trasformazioni l'individuo moderno è incessantemente chiamato a svolgere. Simmel ha sottolineato anche la relazione tra intensità dell'esperienza e la sua limitazione nel tempo: l'esperienza moderna è sempre più strutturata come l'aprirsi di un segmento di vita del quale si preordina la durata temporale. Nel determinare i *contenuti* dell'esperienza divengono allora importanti i *confini* dell'esperienza, che nella forma del viaggio è marcata dalla partenza, dal ritorno e dalla narrazione/rielaborazione del vissuto. Il viaggio, per le sue caratteristiche di 'sospensione' e di 'spaesamento', rende manifesti in modo fisico questi tratti dell'esperienza moderna. La relazione tra viaggio e ridefinizione dell'identità trova elementi di particolare pregnanza proprio nell'attuale condizione dei giovani

europei, per i quali sono dati quotidiani sia la logica di esplorazione delle possibilità identitarie che la pratica di scelte che si compiono in misura della loro potenziale reversibilità. Il viaggio appare dunque come la possibilità di *essere diversi* dalla propria identità socialmente definita nel gruppo familiare e dei pari cui si appartiene, e proprio per questo tale possibilità appare come l'opportunità di *sentirsi autentici*, 'senza condizionamenti' dicono alcuni intervistati. In questo duplice movimento di affermazione di sé in un *altrove* per differenza dal proprio sé *locale* diviene essenziale la narrazione del vissuto al ritorno, proprio al fine di elaborare e legittimare – nel contesto delle relazioni di valenza identitaria – una ridefinizione della propria identità 'locale'.

Il vissuto che si dispiega attraverso l'Erasmus esprime in modo evidente questi tratti: tra gli studenti alcuni lo hanno definito come 'una pausa nella corsa', altri come 'una bolla di esperienza'. Luca Alteri puntualizza in maniera brillante il senso di questa esperienza nelle pagine dedicate a *Il programma Erasmus tra sapere ed esperienza*.

Diviene importante, allora, scavare – per quanto possibile – nelle motivazioni alla partenza, considerate anche nella loro funzione di prefigurazione dell'esperienza e nella loro relazione con le interpretazioni formulate al ritorno. Alessandra Ragni ha analizzato, in *Lo studente Erasmus: dimensione motivazionale e reinterpretazione del sé*, oltre 300 motivazioni, mettendole in relazione con i campi scientifico-disciplinari delle diverse facoltà di appartenenza degli studenti oggetto della ricerca. Ne emerge un quadro complesso, nel quale il grado di formalizzazione del sapere scientifico di quel determinato campo disciplinare in cui è inserito lo studente influisce nella formulazione delle preferenze e nella costruzione di argomenti sull'opportunità di affrontare questa esperienza. Attraverso l'analisi vengono individuati due tipi di motivazioni: quelle 'funzionali', che intendono l'Erasmus come mezzo per il raggiungimento di un obiettivo specifico (approfondimento della lingua straniera, lavoro di tesi, qualificazione professionale e di curriculum per la rilevanza della sede), e quelle 'espressive', nelle quali l'Erasmus è delineato come esperienza significativa in sé, per la formazione di un'identità più culturalmente aperta dell'individuo, come esperimento dell'autonomia personale, e anche come occasione della prima uscita importante dalla famiglia di origine. La distinzione tra le prime e le seconde risente del campo disciplinare dello studente, ma muta con lo svilupparsi dell'esperienza. Al ritorno, nella ricostruzione e interpretazione del vissuto, gli argomenti di tipo espressivo divengono prevalenti su quelli funzionali e il cambiamento di sé appare come il 'vero' scopo del viaggio, talvolta scoperto proprio nel suo farsi.

Un tratto che contribuisce alla configurazione 'a bolla' di questa esperienza è il dato che, non senza qualche sorpresa, emerge dalle descrizioni degli studenti intervistati: per molti la socializzazione avviene in misura prevalente tra 'simili', cioè con altri studenti Erasmus di altri paesi, e meno

con gli studenti autoctoni. Ciò accade in misura differenziata ed è, com'è evidente, direttamente proporzionale alla capacità di attrazione di un paese. In Spagna accade più spesso che nei paesi scandinavi. È, questo della formazione di 'gruppi di Erasmus', un aspetto che merita di essere sottolineato perché occupa un ruolo importante nel configurare la percezione dell'esperienza vissuta nei termini di un'elevata internazionalizzazione. Molti frequentano soprattutto altri studenti Erasmus con i quali possono condividere anche la condizione di stranieri (e dunque la condizione di precarietà, le difficoltà organizzative, i luoghi e i ritmi di vita); tuttavia il ventaglio di nazionalità, lingue e culture con il quale si viene in contatto all'interno di questi gruppi contribuisce in modo rilevante a rendere ancora più intensa e frammentata l'esperienza dell'alterità, propria e altrui, e ciò a differenza di quanto non accadrebbe in un dialogo tra due 'sole' culture: quella del paese ospitante e quella dello studente straniero.

L'esplorazione di sé trova dunque condizioni di particolare intensità emotiva che contribuiscono a mettere al centro di questa esperienza il tratto dell'autonomia. Ciò però ha condizioni sociali particolarmente 'costose', delle quali ci dà conto Anna Taglioli, insieme ad altri elementi critico-analitici sulla formazione dell'identità europea, in *L'Erasmus: un'espressione vitale del processo di europeizzazione*. A fronte degli studenti italiani che vivono l'Erasmus come momento tipico dell'affermazione della propria individualità, gli studenti stranieri che svolgono l'Erasmus in Italia appaiono molto meno coinvolti in questo tipo di esperienza. Non è infrequente tra gli intervistati rilevare che le difficoltà di inserimento linguistico, l'incomprensibile burocrazia, universitaria e non, l'etichettamento permanente come 'stranieri' in relazione a qualunque comportamento producono un sentimento di rinforzo della propria identità culturale e pre-Erasmus. In altre parole, i dati relativi agli Erasmus in Italia mostrano elementi di elaborazione dell'identità caratterizzati da minor intensità e coinvolgimento di sé rispetto a quanto accade per gli studenti italiani all'estero. La spiegazione più probabile è che per gli studenti stranieri in Italia questa di solito non è l'unica esperienza di vita autonoma e tanto meno è l'occasione per uscire per la prima volta dalla famiglia di origine. Sia pure secondo forme e modelli differenti, queste esperienze hanno probabilità di essere fatte anche nel proprio paese in misura molto maggiore di quanto non accada per gli italiani. La dipendenza dagli adulti vissuta dagli studenti italiani non viene infatti meno durante l'Erasmus; tuttavia il sostegno economico familiare è necessario anche per gran parte degli studenti degli altri paesi, tanto che nel 2005-2006 oltre i due terzi ne hanno avuto necessità. Di fronte a questa situazione le strategie si diversificano: c'è chi integra la borsa di studio (mediamente intorno ai 150 euro mensili, ma con differenze nazionali anche di rilievo) con un impegno di lavoro part-time e chi lo fa solo con i soldi dei genitori.

Che poi i giovani Erasmus siano rappresentativi di una generazione europea di nuovo conio è una forzatura anche in termini dimensionali: questa

esperienza coinvolge un segmento socioeconomicamente dotato per potere partire e per potere stare all'estero, comunque minoritario sul totale della popolazione universitaria e ancor più sul totale della popolazione giovanile. Il 47% degli Erasmus ha genitori con un reddito superiore alla media e dunque membri di uno strato professionale costitutivo del ceto medio superiore. Il 59% degli Erasmus ha uno o ambo i genitori dotati di un livello educativo alto. Il capitale culturale familiare è la variabile determinante per promuovere questa esperienza. Il programma Erasmus, nonostante sia uscito dalla sua fase pionieristica e tenda a una diffusione di massa nell'ambito universitario, coinvolge tuttora una cerchia relativamente ristretta del popolo degli studenti europei. Questo processo è costruito socialmente anche nel senso che è rappresentativo dell'ambiente sociale e culturale del quale e grazie al quale i figli delle classi sociali medio-alte riproducono il loro sistema valoriale originario e il loro stile di vita. Meglio, lo adeguano a un nuovo standard, quello europeo e transnazionale. Illuminante è la testimonianza di una studentessa:

[...] in Erasmus vivi in una dimensione spazio-temporale che ha regole e ritmi propri, che regala una leggerezza (ma non superficialità) e una predisposizione verso gli altri e verso il nuovo paragonabile solamente allo spirito dell'infanzia.

Importante è notare che l'esperienza Erasmus, letta alla luce delle relazioni tra le generazioni, corrisponde alla congiuntura di mediazione e di adattamento intergenerazionale che è tipica della cultura familiare contemporanea. Dunque i giovani si autonomizzano temporaneamente e comunque grazie al sostegno economico indispensabile dei genitori. L'esame dei dati empirici frutto dell'autopercezione dichiarata da parte degli studenti Erasmus, in quanto esprimono un loro bilancio, ci dice che le parole più ricorrenti emerse da queste dichiarazioni – diciamo meglio le parole chiave – sono: *indipendenza* (rottura delle abitudini, autodeterminazione), *sicurezza di sé e autoconoscenza* (mettersi alla prova, conoscenza di sé che passa attraverso la curiosità di scoprire quanto il territorio ignoto e le relazioni sociali in esso vissute modificano l'identità), *apertura mentale* (tolleranza, convivenza di diversità), *maturazione* (costruzione di reti sociali, fiducia nelle proprie capacità e consapevolezza dei limiti e delle risorse personali spendibili).

Naturalmente esiste – non va mai dimenticata – una dimensione sistemica e funzionale che condiziona le dinamiche del processo di europeizzazione dei giovani tramite l'Erasmus. Quale relazione si viene a stabilire tra il progetto europeo dell'Erasmus in termini di volano promotore dell'integrazione europea per i giovani studenti universitari e la sua effettiva implementazione nel mondo universitario a livello sistemico e a livello degli studenti che ne usufruiscono e anche di quelli che non ne usufruiscono? Sembra indubbio il dato secondo cui gli *input* istituzionali vengono adatta-

ti alla condizione specifica dello studente che utilizza questa opportunità. I docenti innovativi costruiscono, sulla base delle loro risorse di studiosi sensibili all'internazionalizzazione, una rete di scambio che viene legittimata e poi gestita dalle facoltà. Gli studenti interessati entrano nella rete attraverso un meccanismo selettivo che non è obbligato e che è anzi frutto di una scelta autonoma, tipica di uno studente autodiretto con una personalità aperta sul mondo e sull'Europa, ma soprattutto con l'esigenza di costruirsi un'identità frutto di esperienze inedite. L'Erasmus allora dicotomizza il corpo studentesco tra chi ha fatto il soggiorno di studio all'estero e chi è restato all'ombra delle mura del proprio ateneo, ma questa differenziazione interna ha a che fare soprattutto con l'identità studentesca dei singoli soggetti; non si produce una discriminazione che influisce sulle carriere universitarie di ciascuno. Ciò per tanti motivi, il principale dei quali è che in alcuni tipi di facoltà la chiusura sull'esterno, la fiducia di matrice autarchica nella centralità della sede madre come luogo di formazione e soprattutto la difesa di una lunga tradizione di autonomia localistica e corporativa governano il processo e fanno dell'Erasmus un fiore che non viene messo all'occhiello. Non è un caso che l'adesione e l'uso di energie straordinarie nell'implementazione del programma non producano premi particolari per quelle facoltà e per quegli atenei che si impegnano istituzionalmente in questa direzione. Insomma, l'Erasmus è una specie di supermercato, anzi per ora è un 'bazar' da dove il singolo studente incuriosito preleva la merce che gli sembra più affine alle proprie aspirazioni.

I singoli sistemi universitari hanno obiettivi che non sempre e non totalmente coincidono con le finalità Erasmus. L'ipotesi che le recenti riforme universitarie italiane definite da una finalità efficientista abbiano tra i loro effetti perversi probabili anche quello di allontanare gli studenti dall'Erasmus e dalla esperienza europea è più che accreditabile. L'Erasmus ha comunque una significativa ricaduta professionale, anche se non immediata. La permanenza presso un'università straniera arricchisce il curriculum ed è una risorsa aggiuntiva a volte fondamentale per distinguersi e per poter essere selezionati professionalmente. La mobilità per motivi di studio ripaga anche economicamente oltre che, non di rado, trasformarsi più tardi in mobilità per motivi di lavoro all'interno del mercato europeo.

3. L'identità europea viene esperita in misura crescente come possibilità esperienziale. In altre parole il campo di significati che qualifica il 'sentirsi europei' appare significativamente curvato verso la sfera dell'identità e dell'esperienza soggettiva. Le qualità indicate dalle parole chiave rintracciabili nelle narrazioni post-esperienza Erasmus vanno infatti nella direzione di un'idea di Europa intrisa di elementi di soggettività. In questo senso attraverso l'Erasmus ci si può percepire 'più europei', ma in quanto maggiormente capaci di sviluppare relazioni interpersonali in un ventaglio di possibilità allargato rispetto al prima dell'esperienza Erasmus. L'identità

europea è declinata nella sfera della soggettività e assai meno nelle sue forme pubblico-istituzionali. La sfera delle istituzioni è ridefinita attraverso la lente delle categorie della soggettività: essere europei allora significa essere capaci di avere amici non italiani, di relazionarsi con persone caratterizzate da differenze culturali, linguistiche, religiose, in breve significa essere portatori di un certo grado di 'apertura mentale'. È un'europeizzazione individualistica e individualizzante che rafforza soprattutto i legami nel mondo della vita e investe assai meno la crescita di un sentimento di appartenenza e di vincolo attraverso istituzioni e forme di partecipazione pubblica.

Una possibile lettura di questa singolare forma di europeismo potrebbe tuttavia mettere in campo la dimensione dell'età come fattore di 'centratura' dell'identità europea nell'ambito del mondo della vita. Ciò appare in qualche modo sostenibile quando si considera l'atteggiamento verso l'Europa e le istituzioni comunitarie rilevato in un segmento di giovani decisamente più maturo, qual è quello dei dottorandi che fanno esperienze di mobilità di studio in Europa. Si tratta di un'esperienza che viene affrontata secondo modalità diverse in congruenza con l'ambito disciplinare di riferimento del dottorando e con il tipo di argomento scientifico approfondito nella tesi, ma che pare conferire ai giovani ricercatori in formazione una più concreta sensibilità nei confronti della transnazionalità, una disposizione che si dimostra crescente in accordo con il protrarsi della durata del loro soggiorno all'estero, reso possibile dai programmi Erasmus e Marie Curie. Lorenzo Grifone Baglioni, in *Verso una cittadinanza transnazionale: il caso della mobilità dottorale in Europa*, mette infatti in luce una variazione tendenziale, ma significativa, del senso di appartenenza all'Unione Europea e in specie della fiducia verso le istituzioni comunitarie da parte di quei dottorandi che hanno svolto periodi di mobilità lunga (cioè di circa 12 mesi) in un altro paese europeo. Se infatti da un lato i dottorandi confermano la dimensione esperienziale e di *eye-opening* della mobilità, dall'altro lato un portato significativo di questa esperienza è quello dell'incremento dell'attenzione per le dimensioni della cittadinanza e dell'implementazione dei diritti. Sembra infatti di poter dire che sono proprio le istituzioni europee a beneficiare di un incremento di fiducia e di attenzione per il loro lavoro e per le possibilità connesse alle loro funzioni di regolazione della cittadinanza all'interno dello spazio sociale e civile europeo. Osserva difatti Baglioni che sono coloro che non hanno beneficiato dei programmi di mobilità universitaria, che dimostrano

[...] un aumento della connotazione negativa in riferimento all'idea d'Europa, sia rispetto all'essere una sorta di fortezza chiusa nel proprio egoismo e nell'esclusiva difesa del proprio benessere e delle sue tradizioni, sia come realtà burocratica e distante dal cittadino. Al contrario, tra i dottorandi in mobilità internazionale, aumenta sensibilmente il riferimento al valore della cittadinanza e dei diritti [...], così come viene sottolineata la natura politica dell'Europa in chiave alternativa al modello statunitense [...]. Al contempo

si riduce notevolmente il richiamo tradizionale alle radici e alla centralità del cristianesimo, così come il riferimento alle interpretazioni di tipo espressamente negativo.

Insomma, l'idea d'Europa dei dottorandi in mobilità universitaria internazionale dimostra un'intensificazione del peso della sfera civico-politica, difficile da conseguire per coloro che non hanno avuto esperienze in centri di ricerca e laboratori scientifici stranieri, forse anche a scapito di concezioni più 'culturali' dell'Europa.

Infine, la questione sociologica della generazione Erasmus come dato innovativo che promuove la nuova Europa tramite la mobilità indipendente (il lavoro non c'è ancora) è questione molto aperta. Un solo dato è certo e ci consente di costruire non solo delle interpretazioni, ma pure di avanzare degli elementi previsivi: l'Erasmus incoraggia la strutturazione di un'identità giovanile aperta alla mescolanza, alla tolleranza, all'incontro tra appartenenze diverse. È il fascino del caleidoscopio che si muove facendo intravedere orizzonti ignoti e affascinosi, però all'interno di un universo con importanti elementi di convergenza sociale. L'Erasmus fa maturare le risorse potenziali tipiche dei giovani membri del ceto medio colto che ancor prima di partire aspirano all'incontro, all'apertura. Bene scrive la Taglioli:

L'esperienza Erasmus si inserisce dunque nella educazione delle nuove generazioni a una dimensione europea transculturale, confermandosi come un percorso di apprendimento informale della cittadinanza e un'interiorizzazione del discorso sull'Europa diffuso istituzionalmente. Ha un riscontro prevalentemente sulla sfera della sapienza personale come interpretazione individualizzata del processo di europeizzazione.

La pratica sociale dell'Erasmus come pratica dei neocittadini europei e la sua influenza come determinante del processo di integrazione europea sono aspetti che restano tutti da verificare. Profezie che forse si autoadempiono, ma non ne abbiamo certezze empiricamente dimostrabili e convincenti. La rilevanza di alcune precondizioni materiali che consentono solo ad alcuni studenti piuttosto che ad altri di vivere questa esperienza è un limite importante che deve fare riflettere gli studiosi, ma soprattutto i professionisti della politica europea.

Gli effetti virtuosi del programma Erasmus sul sistema universitario

I. Erasmus viene da lontano

Il programma Erasmus, in ogni sua articolazione, ha sviluppato nel tempo una serie di strumenti ed opportunità entrati poi, in tempi diversi, nelle politiche europee e degli Stati membri per l'istruzione superiore. È in questa sinergia rafforzata fra politiche e programmi che l'Erasmus può trovare le forme per uscire dallo spazio di un'esperienza di mobilità di grande impatto per il cambiamento personale, per diventare elemento istituzionalmente riconosciuto del rinnovamento sistemico ed accademico.

Nel 2007 il programma Erasmus ha compiuto 20 anni, compleanno celebrato con tante manifestazioni un po' ovunque in Europa, legate tutte da una stessa sottolineatura: Erasmus è sicuramente il più conosciuto dei programmi in materia d'istruzione promossi dalla Commissione europea, una popolarità che va al di là del numero degli studenti – ormai oltre il milione e mezzo, un numero importante anche se percentualmente non particolarmente significativo – che, grazie all'iniziativa ed al contributo finanziario comunitario, ha potuto trascorrere una parte del suo periodo di studio in un paese europeo diverso dal proprio (Richonnier 2007). La notorietà dell'Erasmus si riconosce non solo nei momenti di autocelebrazione, ma anche quando Erasmus diventa un neologismo, o una metafora, che sta ad indicare libertà intellettuale, disponibilità ad uscire dall'ambiente consueto, capacità di adattamento, ricerca del nuovo e di ogni opportunità, atteggiamenti e comportamenti aperti all'altro, interesse al cambiamento e flessibilità, capacità di iniziativa e di dialogo, o quando, come nell'ultimo sondaggio dell'Eurobarometro sulla gioventù, alla domanda su cosa significhi essere cittadino europeo, il 94% dei giovani ha risposto «poter studiare in qualsiasi paese europeo» (European Commission 2007).

L'Erasmus è dunque unanimemente considerato un successo e presentato come segno e simbolo di un cammino di europeizzazione che si sta costruendo all'interno dei sistemi di istruzione superiore del continente, auspicato, voluto, da sempre sostenuto nei luoghi dove l'Europa si è fondata ed è cresciuta. Già infatti nel 1969 nel Parlamento europeo si affermava che «l'europeizzazione delle università è indispensabile poiché queste sono il fondamento di una vera comunità culturale»¹, posizione condivisa dai Capi di governo degli stati membri che ne fanno una priorità nel Primo Programma d'Azione in materia di istruzione, prodotto nel 1976. Nella stessa metà degli anni Settanta il Consiglio europeo, constatando che, pur essendo la mobilità delle persone uno dei principi fondamentali del Trattato di Roma, troppi sono ancora gli ostacoli giuridici ed amministrativi che impediscono la mobilità dei soggetti dell'istruzione superiore e della ricerca, interviene con una Risoluzione con la quale invita gli Stati membri a superare le difficoltà dei riconoscimenti dei periodi di studio e dei titoli posseduti, nel contesto di una miglior e maggiore cooperazione fra le istituzioni.

Risoluzioni, consigli, pareri, sono queste le forme che assume la voce dell'Europa in questi anni e per molti in quelli a venire, per non uscire dalle sue competenze che non includono istruzione e formazione che restano, secondo i Trattati, nella completa responsabilità degli Stati membri. Ma intanto si fa strada la convinzione che, comunque, la Comunità europea deve e può mettere in atto delle misure per stimolare cooperazione e mobilità che partano dal basso, affidando dunque all'autonomia delle istituzioni stesse ed alla volontà degli Stati membri l'iniziativa, senza alcuna intromissione da parte dell'amministrazione comunitaria.

I dieci anni che seguono, fra la metà degli anni Settanta ed Ottanta, sono anni comunque difficili per la costruzione dell'Europa in genere e per il procedere della cooperazione in materia di istruzione in special modo. L'opposizione dei paesi ad un maggior intervento comunitario in questo settore è forte riprendendo l'argomento che è impossibile andare avanti per mancanza di basi giuridiche, fino ad impedire, per anni, i periodici incontri dei Ministri dell'istruzione previsti dalla Risoluzione del 1976. Ciononostante piccoli passi vengono compiuti da parte dei servizi della Commissione nella direzione di proporre, sollecitare e creare strumenti. Per prima cosa, considerando l'informazione indispensabile per la conoscenza reciproca, nel 1977 viene pubblicata, e per anni aggiornata, una «Guida dello studente» con notizie su percorsi di studio e titoli nei diversi paesi, finalizzata a sostenere il passaggio da un sistema all'altro, il

¹ Le notizie storiche riportate, quando non altrimenti indicato, sono tratte da Commission Européennes 2006, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. – Comment l'Europe se construit – un exemple*, Office des Publications officielles des Communautés européennes.

riconoscimento dei periodi di studio all'estero ed eventualmente dei titoli. Ancora nella logica dei piccoli passi, esempi concreti atti a stimolare altre idee ed iniziative, compiuti da poche persone molto convinte, la Commissione lancia, nello stesso periodo, un Programma di sostegno finanziario a piani di studio congiunti (*Joint study programmes scheme*), con l'intento di favorire contatti e scambi fra istituzioni, docenti e studenti. Con questo piccolo Programma, in dieci anni, dal 1976 al 1986, sono stati costruiti circa 600 piani di studio comuni fra università di diversi paesi, coinvolgendo circa 500 istituzioni. Numeri non significativi se confrontati con i dati assoluti e quelli della partecipazione negli anni successivi, ma che certamente costituiscono esempi importanti per i contributi che hanno portato alla ricerca di soluzioni – se pur parziali – ai problemi di sempre sui riconoscimenti dei titoli, all'elaborazione di metodologie di lavoro innovative, alla creazione delle prime reti universitarie per lo scambio di 'buone pratiche'; un'espressione questa che diverrà parte stabile nel gergo della cooperazione comunitaria.

Dopo un lungo tempo di silenzio e di non comunicazione istituzionale, nei primi anni Ottanta si riapre il dialogo fra gli Stati membri. In un contesto politico diventato complessivamente più favorevole alla dimensione europea delle iniziative, nel marzo del 1983 il Consiglio europeo chiede che siano fatti tutti gli sforzi possibili per rendere più semplice la mobilità fra gli Stati membri, migliorando il sistema dei riconoscimenti reciproci dei titoli di studio rilasciati dai diversi paesi nell'ambito dell'istruzione superiore, sostenuto dalle prese di posizione di singoli parlamentari che sempre di più si esprimono e spingono verso una maggiore attenzione al ruolo delle università nella crescita comunitaria. Sempre nel 1983, il Consiglio chiede che venga aumentato il finanziamento comunitario destinato alla mobilità nell'istruzione superiore, con questa richiesta preparando il terreno alle proposte che saranno presentate poco tempo dopo, fra tutte il varo dell'Erasmus, ma non solo. Ogni proposta resta però, per il momento, insabbiata nella palude determinata dall'assenza di una base giuridica. L'istruzione non è contemplata dai Trattati, restando dunque sola competenza delle autorità nazionali ed ogni intervento comunitario sull'argomento deve sottostare a regole di unanimità e ad importanti costrizioni budgetarie.

Certamente, comunque, grazie alle iniziative comunitarie, la riflessione sul ruolo importante dei sistemi universitari nella costruzione dell'Europa era andata molto avanti in questi anni, portando alla convinzione, abbastanza condivisa, che sinergie si imponevano per disegnare un quadro comune a sostegno della crescita dei sistemi, della cui costruzione mobilità e riconoscimenti sono individuati come elementi fondanti.

Ma la spontaneità dell'adesione da parte delle istituzioni universitarie alle proposte che gli organi comunitari andavano facendo non sarebbe potuta andare molto avanti se alcuni eventi non avessero mutato le condizioni di contesto. La cooperazione fra le istituzioni interessate, senza una base

ed un impegno politico forte a cui fare riferimento, rischiava di restare una manifestazione occasionale, limitata ad un 'club di iniziati'.

Alla metà degli anni Ottanta alcuni avvenimenti danno una marcia in più all'intero processo di integrazione europea, con conseguenze rilevanti anche per il mondo dell'istruzione superiore² (Lenarduzzi 2007). Nel giugno del 1985, il Consiglio europeo riunito a Milano durante il turno di presidenza italiano della Commissione, adotta un rapporto elaborato da un gruppo di esperti presieduto da P. Adonnino, dal titolo *L'Europa dei cittadini*. Il rapporto era stato sollecitato dal Consiglio dell'anno precedente, presieduto da François Mitterand, entrato proprio in questo periodo da protagonista nella scena politica francese ed europea, partendo dalla constatazione che i cittadini europei si sentivano completamente estranei ad una comunità in crescendo solo dal punto di vista economico. Il Rapporto Adonnino proponeva piccole soluzioni al problema, come la creazioni di simboli che unissero, la bandiera, l'inno, il passaporto, ma soprattutto sollecitava l'apprendimento di due lingue oltre alla propria, punto questo ripreso più volte nel tempo dagli organi politici comunitari, la mobilità dei giovani attraverso la procedura degli scambi, il riconoscimento dei titoli conseguiti in un altro paese e del periodo di studi trascorso lontano dalla propria università, l'introduzione della dimensione europea nei curricula scolastici.

Il Rapporto Adonnino è stato il trampolino di lancio per una serie di proposte da parte della Commissione, primo fra tutti il Programma Erasmus, acronimo per *European Scheme for Mobility of University Students*, ma anche il Programma Comett, il primo Programma a sostegno di iniziative di collaborazione fra università ed imprese, e il Programma Lingua a favore dell'apprendimento e della padronanza di più lingue come patrimonio comune. Ma nonostante l'appoggio politico e la forza di una Commissione presieduta da Jacques Delors, i negoziati per l'adozione di questi programmi furono lunghi e difficili, per le solite questioni di budget e di base giuridica. A proposito di Erasmus, ad esempio, il primo Programma presentato dalla Commissione, esso proponeva la mobilità di docenti e studenti nell'ambito della cooperazione universitaria, con un budget, per il triennio 1987-1989, di 175 milioni di Ecu, trentacinque volte il bilancio del 1986 per l'intero settore istruzione. Il Consiglio dei ministri, per risolvere il problema di un bilancio chiaramente insufficiente, propose allora di eliminare dal Programma la parte relativa alla mobilità degli studenti. La reazione della Commissione, politicamente molto forte in quel momento, fu decisa. Il Commissario Marin, responsabile del settore, con il consenso del Presidente Delors, ritirò la proposta, dicendo «vedo cari ministri, che date maggiore importanza alla produzione annua lattiera di una mucca che a dieci borse di studio per la mobilità degli studenti» (cit. in Lenarduzzi 2007). Il mondo

² Domenico Lenarduzzi è stato colui che, all'interno della Commissione europea, ha disegnato Erasmus e del suo sviluppo ne è stato grande promotore.

delle università reagì in maniera molto negativa all'intera situazione ed intervenne con una serie di pressioni delle quali si fece in special modo portavoce François Mitterrand. Sotto queste spinte, la Commissione ripresentò allora la sua proposta e il Programma Erasmus fu varato nel giugno 1987, con l'approvazione del Consiglio dei Ministri dell'istruzione universitaria e del Parlamento europeo, con un bilancio di 85 milioni di Ecu.

Non erano solo problemi economici ma anche giuridici importanti quelli con i quali la possibilità di crescita della collaborazione europea fra le università ha dovuto confrontarsi. Ogni spiraglio, ogni occasione sono stati sfruttati per il loro superamento. La storia della sentenza Gravier ne è un ottimo esempio. La Corte di giustizia delle Comunità europee emette nel 1985 una sentenza che consentirà a tutta la cooperazione di crescere ed in particolare al Programma Erasmus, dando a questo la forza di una base giuridica dalla quale trarre legittimità. Una studentessa francese, Françoise Gravier appunto, si iscrive ad un corso di tecnica del fumetto in un istituto di istruzione superiore non universitaria in Belgio e chiede che le tasse che le viene chiesto di pagare siano equivalenti a quelle richieste agli studenti di nazionalità belga, in base al principio della non discriminazione. L'istituzione nega questo diritto e la questione finisce alla Corte di giustizia che accoglie il ricorso della studentessa. Essa stabilisce che, in base all'art. 7 del Trattato europeo, ogni studente, proveniente da uno dei paesi comunitari, deve poter accedere ad un corso di formazione professionale in uno degli Stati membri, senza distinzioni o discriminazioni di alcun genere. Il testo della sentenza porta anche un'interpretazione ampia dei significati di formazione professionale, asserendo che formazione professionale significa

[...] permettere a ciascuno di acquisire le conoscenze e le capacità tecniche necessarie all'esercizio di una attività professionale determinata e di raggiungere i più alti livelli di formazione possibile, favorendo, soprattutto considerando i giovani, la crescita intellettuale e morale, l'educazione civica e lo sviluppo fisico. Ogni forma di insegnamento che prepari ad una qualificazione per una professione, mestiere o impiego specifico, o che conferisca la disposizione particolare ad esercitare una professione, un mestiere o un impiego, fa parte della formazione professionale, qualunque sia il livello e l'età degli studenti ed anche se il programma di studio comprende una parte di istruzione generale.

La Corte dunque dichiara che l'istruzione superiore è formazione professionale. Questa sentenza ha delle implicazioni forti perché, nel settore universitario, apre la porta ad iniziative comunitarie fondate sul solo art. 128 del Trattato europeo, articolo che, a maggioranza semplice, permette di prendere effettive decisioni in materia, pur sempre nel rispetto dell'autonomia e delle responsabilità degli Stati. L'art. 128 stabilisce infatti che è possibile lo sviluppo di una politica comune in materia di formazione pro-

fessionale, per «contribuire allo sviluppo armonico sia delle economie nazionali che del mercato comune».

La sentenza Gravier non piacque a gran parte del mondo universitario che non vide di buon occhio questa interpretazione del profilo culturale ed accademico istituzionale in termini di preparazione all'esercizio di una professione, né agli Stati membri che temevano l'espansione dell'art. 128 come base giuridica di tutta la cooperazione in campo educativo. Contestazioni e malumori non impedirono comunque al programma Erasmus di fare il suo percorso.

2. Venti anni di luci ed ombre

Gli ultimi numeri Erasmus che abbiamo a disposizione a proposito della mobilità riguardano l'anno accademico 2005-2006 (European Commission 2007b). Dal 1987, primo anno di vita di Erasmus, come abbiamo visto, sono stati oltre un milione e mezzo gli studenti entrati in questo circuito, con percentuali che vedono l'Italia al quarto posto, con il 11,37% del totale. In testa c'è la Francia con il 15,73%, poi la Germania con il 15,71% e la Spagna con il 14,01%. Nel 2007 sono 680 le istituzioni considerate e riconosciute come portatrici di un'offerta d'istruzione superiore in Francia, 485 in Spagna e 293 in Germania. In Italia sono 189, comprendendo fra queste anche gli istituti di istruzione superiore artistica e musicale, superata anche dalla Polonia con 257. Se poi si considerano i numeri assoluti, per il 2005/2006 dalla Francia si sono mossi 22.891 studenti, dalla Germania 23.848, dalla Spagna 22.501 e dall'Italia 16.389. Possiamo però anticipare che nell'anno accademico 2006-2007 in Italia si è superata la soglia dei diciassettemila studenti in partenza (17.195), riprendendo un andamento in crescita già a partire dal lontano 1987, quando dal nostro Paese si mossero 220 studenti. Sul totale degli studenti iscritti, la possibilità di accedere all'Erasmus, resta comunque privilegio di una piccola minoranza. A seconda dei dati considerati le percentuali di studenti in Erasmus sono soggette a variazione. Se si confrontano i dati della mobilità Erasmus dell'anno 2005-2006 con il totale degli studenti coinvolti nell'istruzione superiore nel 2004 (il più recente dato disponibile), la percentuale di studenti Erasmus è dello 0,76% a livello europeo. Se invece si tiene conto del numero degli studenti eleggibili per Erasmus (escludendo dunque gli iscritti al primo anno), oppure se confrontiamo il numero dei laureati nei 31 paesi partecipanti (ad esempio nell'anno 2004-2005) con il numero degli studenti Erasmus dello stesso anno, la percentuale raggiunge il 4%. Rispetto alla media europea dello 0,76%, l'Italia registra uno 0,8%.

L'obiettivo per il 2008 è di raggiungere i due milioni di studenti in mobilità, per arrivare ai tre milioni nel 2012, come si legge nella Decisione che istituisce il Programma di apprendimento permanente (*Lifelong Learning*

Programme), nel quale l'Erasmus è inserito³. Alle attività di mobilità Erasmus la decisione assegna l'80% del budget destinato al settore, sottolineando dunque la funzione primaria della mobilità nel percorso di crescita dell'Unione, fino ad arrivare, nell'immagine comune, ad una sorta di identificazione fra l'Erasmus e le iniziative per la mobilità. Ma il programma Erasmus non è stato e non è solo questo, anche se la mobilità ne è sempre stato il contenuto più popolare e quello su cui si è da sempre investito di più. Erasmus è anche sostegno a progetti di collaborazione fra università ed imprese, soprattutto quando questi sono mirati ad introdurre elementi innovativi nei curricula, rinforzando il rapporto tra percorsi di studio e costruzioni di professionalità; è sostegno nella creazione di percorsi di studio da seguire in Paesi diversi che possono concludersi con titolo congiunti o titoli diversi riconosciuti come equipollenti, o se si tratta di moduli comuni e non interi percorsi, con una specifica certificazione. Erasmus può contribuire a progetti impegnati nella modernizzazione dei sistemi, nella loro governabilità, è sostegno alla creazione di campus fondati sulle nuove tecnologie della comunicazione (campus virtuali). Erasmus sostiene le reti che si vanno a creare fra istituzioni interessate a tematiche comuni, siano esse legate a contenuti accademici o a questioni di tipo strutturale-organizzativo. Erasmus si offre di dare un contributo finanziario a iniziative congiunte da parte di università di Paesi diversi per l'organizzazione di un corso su una tematica di interesse comune. Erasmus può anche finanziare eventi o campagne informative per pubblicizzare i suoi risultati.

Erasmus è dunque sinonimo di mobilità, ma in realtà è un Programma con il 20% dei suoi fondi (complessivamente oltre 450 milioni di Euro nel 2008) disponibili per iniziative che, nell'intenzione del legislatore, dovrebbero aiutare la crescita dello spazio europeo dell'istruzione superiore, di cui tanto si parla fra politici, amministratori e accademici che si interessano di Europa.

3. Il successo di Erasmus visto dai protagonisti

Erasmus dunque vuol dire comunque soprattutto mobilità, un programma molto popolare fra gli oltre diciotto milioni e mezzo di studenti universitari che nel 2005 erano iscritti nei 27 paesi dell'Unione (Commission of the European Communities 2007). Il Commissario europeo all'istruzione, formazione e cultura, Jean Figel, nella sua introduzione al piccolo volume pubblicato dalla rete degli studenti europei Erasmus (ESN) per celebrarne i vent'anni, scrive che nessun programma europeo realizzato fino ad oggi è stato così vicino ai cittadini. Con un po' di retorica, forse, considerando il contesto celebrativo, ma anche con il sostegno di molti dati, Figel sottolinea che

³ Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» L. 327 del 24.11.2007.

[...] Erasmus porta quotidianamente l'Europa nella vita di centinaia di migliaia di persone [...] per l'80% dei partecipanti è la prima volta che qualcuno della loro famiglia ha studiato all'estero, per molti di loro è la prima occasione di vivere in un paese diverso dal proprio e uno su dieci trova il suo partner durante questa esperienza (Erasmus Student network 2007a).

Come altri, Figel parla degli studenti Erasmus come ambasciatori dell'Europa. I dati che cita sono in questo caso tratti dall'indagine condotta sempre dalla stessa ESN nel 2006 e pubblicata l'anno successivo (Erasmus Student Network 2007b), attraverso un questionario, diffuso *on line*, con un invito pressante alla risposta a tutti coloro che avevano goduto di un contributo Erasmus nel tempo, pensato per rilevare il grado e gli ambiti di soddisfazione raggiunti dagli studenti durante l'esperienza Erasmus. L'indagine si muove in molte direzioni, raccogliendo informazioni attraverso un questionario on line sui diversi aspetti sui quali la mobilità può impattare, dal personale, al sociale, all'accademico, anche attivando possibili confronti fra l'esperienza Erasmus ed altre possibili tipologie di mobilità diversamente promosse ed economicamente sostenute, evidenziando alcune indicazioni interessanti con un buon riscontro anche nei forum di Caffè Erasmus⁴. Il 98% degli studenti coinvolti ritiene l'Erasmus un'esperienza assolutamente raccomandabile, sicuramente più dal punto di vista personale e sociale che da quello dell'istruzione: di questi il 61% si dichiara molto contento ed il 32% abbastanza soddisfatto. Alla richiesta invece di dare una valutazione alla loro esperienza accademica nel paese ospitante, gli stessi studenti sono soddisfatti pienamente solo al 27%, mentre risultano abbastanza soddisfatti per il 47%. La dimensione accademica dell'esperienza è in genere l'anello più debole del sistema, confermata ovunque si parli di Erasmus.

4. I punti deboli visti dai protagonisti

Dopo tanti anni di presenza nel panorama universitario europeo, le regole di Erasmus sono ben conosciute; ogni istituzione che intenda entrare nel circuito deve assicurare la gratuità della frequenza, il riconoscimento dei corsi e degli esami sostenuti dai propri studenti in un'università europea con la quale ci sia un'intesa, valutati possibilmente secondo le misure di ECTS (European Credit Transfer System)⁵, dà le informazioni necessarie a coloro che intendono partire e si impegna nelle necessarie pratiche ammi-

⁴ Caffè Erasmus (<<http://www.caffeerasmus.it/>> [04/08]) è il sito web per lo scambio di informazioni e di riflessioni utili fra chi è già partito e chi si appresta a fare questa esperienza, costruito dall'Agenzia italiana che gestisce il programma per conto della Commissione Europea e delle autorità nazionali.

⁵ ECTS è il sistema europeo di trasferimento dei crediti, ha come riferimento lo studente ed il carico di lavoro richiesto per raggiungere gli obiettivi di un programma, preferibilmente individuati in termini di apprendimenti e competenze.

nistrative, organizza l'accoglienza ed l'inserimento degli studenti in arrivo, ai quali offre anche le opportunità di acquisire un minimo di competenze nella lingua locale. Tutto questo le università lo hanno dettagliatamente descritto nel documento EUC (Erasmus University Charter)⁶, la cui concessione da parte della Commissione è indispensabile per essere ammessi nel circuito Erasmus, e anche nel *Learning Agreement*⁷, l'accordo stipulato fra le due istituzioni fra le quali si muovono gli studenti, nel quale vengono indicati i corsi che saranno seguiti ed il loro valore in termini ECTS. Nella realtà, sempre secondo l'indagine ESN già citata, il problema del riconoscimento è cruciale: solo il 52% degli studenti che hanno risposto al questionario ha visto riconosciuti i suoi corsi ed esami sostenuti all'estero, il 28% di questi solo la maggior parte, il 13% solo alcuni. Al 7% dunque non viene accreditato nessun riconoscimento. La maggior parte degli studenti ritiene comunque che il collegamento fra i corsi seguiti ed i corsi della propria istituzione sia molto debole. La stessa mancanza di riconoscimenti è stata valutata dagli studenti come l'elemento importante nel prolungamento dei tempi necessari a concludere il proprio percorso di studi una volta rientrati nel paese d'origine. Interessante è anche rilevare che il non riconoscimento è più alto da parte delle istituzioni che non hanno ancora adottato il sistema ECTS, lo standard europeo per la comparazione dei percorsi. I rilievi dell'indagine ESN relativi alla debolezza del sistema riconoscimenti, insieme a quelli sulla scarsità delle risorse finanziarie disponibili e distribuite, sono condivisi anche da altre fonti, per esempio dagli interventi che gli studenti regolarmente fanno su Caffè Erasmus.

5. ECTS, una soluzione al problema dei riconoscimenti in piedi da tempo

L'antico problema dei riconoscimenti di corsi e titoli è ancora al centro delle riflessioni, spesso polemiche, sull'Erasmus. Essendo tuttora irrisolto, questo argomento porta un contributo alla posizione di chi sostiene il maggiore valore in termini personali dell'esperienza Erasmus, piuttosto che il suo peso accademico. Laddove non c'è infatti una reale intesa fra docenti, ma solo un *Learning Agreement* istituzionale, riconoscere è più difficile e comunque resta un atto importante ma formale. Interessante a questo proposito è il punto che viene sollevato nel recente Rapporto *Trends V* (European

⁶ La carta EUC definisce il quadro generale entro il quale dovranno realizzarsi tutte le attività di cooperazione europea nell'ambito di Erasmus. La carta, che viene rilasciata dalla Commissione Europea, contiene i principi fondamentali e le condizioni minime che le istituzioni devono rispettare nell'attuazione delle attività Erasmus (cfr. <<http://www.programmallp.it>> [04/08]).

⁷ Il *Learning Agreement* (in italiano chiamato anche «contratto di apprendimento») è il documento indicante il piano di studi che lo studente intende seguire all'estero e che prima della partenza deve essere concordato con il docente coordinatore e sottoscritto dallo studente, dall'istituto di provenienza e dall'istituto ospitante. È possibile apportare successive modifiche al *Learning Agreement*, a condizione che le stesse siano concordate tra tutte le parti interessate.

University Association 2007), nel quale si osserva che i docenti si muovono più per ricerca, che per fare un'esperienza di insegnamento altrove e che se i docenti non si lasciano coinvolgere, è improbabile che i corsi seguiti durante il periodo Erasmus siano particolarmente rilevanti per i contenuti dei programmi di studio individuali. Erasmus dunque, nella maggioranza dei casi, non è parte integrante del corso, né un valore aggiunto in termini di contenuti, quanto piuttosto un'esperienza umana importante per la crescita relazionale delle persone e spesso un tempo di acquisizione di confidenza comunicativa, anche in più lingue, ed è certamente un vantaggio in termini di occupabilità.

Eppure al superamento degli ostacoli legati ai riconoscimenti sono state dedicate tante energie e risorse. Già nel 1969 il Parlamento europeo aveva chiesto che fosse elaborato un piano per l'armonizzazione di programmi e titoli universitari al fine di facilitare la mobilità di studenti e ricercatori, preoccupato anche che le possibili riforme che si andavano delineando aumentassero le diversità e le distanze fra i vari Paesi. Una preoccupazione che si presenta come una costante nel dibattito e nelle misure adottate a livello comunitario, pensiamo ad esempio a Naric, la rete creata fra i paesi comunitari alla fine degli anni Ottanta proprio per sostenere la riflessione, le conoscenze e le pratiche dei riconoscimenti, nella consapevolezza che il riconoscimento da un punto di vista accademico è parte indispensabile nella dimensione qualitativa delle attività di mobilità.

Questa complessa questione è stata dunque al centro del dibattito culturale e tecnico per tanto tempo. In essa tantissimi interessi, paravento talvolta di non conoscenza o di pregiudizi da parte degli Stati membri e del mondo accademico, ma anche espressione di legittime preoccupazioni nei confronti delle competenze e delle autonomie, sono stati coinvolti rallentando le possibili soluzioni. Il momento in cui si è cominciato a parlare e lavorare su ECTS può essere considerato la svolta verso la qualità della cooperazione, poiché si è trovato un incontro su possibili strade da percorrere ed ipotesi di strumenti condivisi da sviluppare insieme e con i quali confrontarsi. Siamo nel 1989, ed il problema viene affrontato e studiato nell'ambito di Erasmus, il contesto nel quale cioè concretezza di soluzioni sono sollecitate e cercate per rispondere ai bisogni del quotidiano. Erasmus può essere dunque letto anche come il luogo dove si elaborano e si sperimentano possibili risposte alle domande della politica della costruzione dell'Europa dei cittadini. Di fronte a queste urgenze la Commissione riprende alcune idee presenti nel Rapporto Adonnino e, consapevole dell'esistenza di alcuni margini di manovra (pur non entrando nello spazio del riconoscimento del titolo di esclusiva pertinenza degli istituti di istruzione), facendo leva e sottolineando l'esigenza che nasceva, dalla base, dal mondo degli studenti e delle istituzioni, propone i primi elementi di un sistema che permette la validazione degli studi condotti in un altro paese al momento del rientro nell'istituto d'origine. Si tratta in buona sostanza

di uno standard che può consentire di confrontare percorsi di studio conclusi con successo, assegnando crediti alle diverse parti dell'insieme; un sistema pensato e cresciuto all'inizio su base sperimentale in 145 Università dei paesi partecipanti ad Erasmus, in 5 settori disciplinari (gestione, storia, medicina, chimica ed ingegneria meccanica), per risolvere un problema oggettivo e pressante.

Oggi ECTS è adottato, per alcuni livelli e settori disciplinari, in più di un migliaio di istituzioni, e mille istituzioni è l'obiettivo 2010 per la sua adozione ad ogni livello e settore. Il sistema europeo di trasferimento dei crediti, sperimentato, ampliato, raffinato e riconosciuto ormai negli anni all'interno di Erasmus, ruota attorno a tre cardini principali: l'informazione sull'offerta di corsi da parte dell'istituzione, l'accordo fra lo studente e l'istituto ospite sui corsi da seguire, la testimonianza che il percorso di studi è stato effettivamente compiuto. Pensato inizialmente come sistema per facilitare la mobilità, nel tempo l'orizzonte di ECTS si è allargato andando ad includere nella sua applicazione e nella sua stessa definizione anche l'idea di un sistema di accumulo di crediti, soprattutto da quando si è preso a parlare in modo concreto di spazio europeo dell'istruzione superiore.

6. Lisbona e Bologna. Erasmus, all'interno delle scelte politiche europee

Simbolo ed esperienza di mobilità, parte di un processo che ha sostenuto l'idea dell'istruzione universitaria al cuore della costruzione europea, spesso avversata in nome di un'autonomia nazionale ed istituzionale, Erasmus perde, in questo scorcio di nuovo millennio, la sua dimensione di rottura ed innovazione, per rientrare, con le sue specificità e con il suo vissuto, nel grande processo di rinnovamento politico strategico europeo indicato dal Consiglio dei ministri a Lisbona nel 2000, Consiglio preceduto dall'accordo fra alcuni Ministri europei nel '99, ed espresso nella Dichiarazione di Bologna, spinti dalle urgenze che pongono istruzione e ricerca di qualità su di un piano non più locale, ma europeo e mondiale. Nel loro incontro a Lisbona nel marzo del 2000 i capi di stato dell'Unione Europea convennero, fra l'altro, che per rispondere alle sfide della società del ventunesimo secolo, l'Europa doveva diventare «l'economia più competitiva e dinamica del mondo, basata sulla conoscenza, capace di una crescita sostenibile, con più e migliori posti di lavoro, una maggiore coesione sociale»⁸, sottolineando il ruolo trainante di istruzione e formazione in questo processo di rinnovamento ed invitando i ministri competenti e la Commissione ad iniziare una riflessione nella direzione di evidenziare

⁸ Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 (cfr. <http://europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>).

obiettivi comuni e mettere a punto strumenti diretti a dare al sistema di istruzione superiore una veste moderna.

Le conclusioni di Lisbona rappresentano un momento senza precedenti nella storia della cooperazione europea, poiché è la prima volta che i Capi di stato e di governo riconoscono con tanta chiarezza uno spazio ai sistemi di istruzione e formazione nelle politiche europee ed un ruolo significativo nelle strategie. Esse vengono ricordate come un momento in cui istruzione e formazione entrano nell'agenda politica comune con un ruolo di primo piano, nella consapevolezza che, pur nel rispetto delle diversità e delle singole competenze, un quadro europeo comune ed un metodo di lavoro condiviso e coerente in materia fossero indispensabili a rendere significativa la presenza dell'Unione nel sistema politico mondiale. Un passo certamente non indifferente che dà sostegno e forza alla affermazione, fin dall'inizio della costruzione europea ricorsa più volte nei diversi contesti, che un'istruzione superiore aperta e collaborativa nelle sue diverse componenti, fosse indispensabile all'Europa. Le conclusioni di Lisbona danno anche spessore ad altre iniziative prese da chi, sul terreno, viveva, spesso problematicamente, la ricchezza dei sistemi d'istruzione nazionale insieme ai problemi della loro diversità.

Nonostante il successo di Erasmus, con i suoi sostegni alla mobilità di studenti e di docenti, alla cooperazione interuniversitaria, alla creazione di corsi congiunti, allo sviluppo del sistema dei crediti trasferibili, molti aspetti restano non chiari e difficile appare il confronto fra i sistemi, come la durata dei corsi nello stesso settore disciplinare, del numero e dei livelli dei titoli, considerando una dimensione di eccellenza raggiungibile solo in un quadro di internazionalità. Ne è ormai perfettamente consapevole il mondo politico ed accademico più sensibile negli Stati membri, tanto che in occasione dell'ottocentesimo anniversario dell'Università di Parigi, nel 1998, il ministro Allegre propose ai suoi colleghi di Italia, Germania e Regno Unito una firma congiunta su un documento con il quale essi si impegnavano ad armonizzare i loro sistemi di istruzione universitaria. Il ministro Berlinguer rilanciò la proposta l'anno successivo a Bologna, quando 29 paesi firmarono l'intesa, da allora conosciuta come «Dichiarazione di Bologna». Il cuore della Dichiarazione di Bologna è la creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2010 come «via maestra per promuovere la mobilità dei cittadini, la loro occupabilità e lo sviluppo dell'intero continente»⁹. A Bologna i ministri, accompagnati da esperti ed accademici, decisero di unire le loro energie e collaborare da allora in poi, per arrivare a:

⁹ Dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'istruzione superiore, Bologna 19/6/1999. Il testo, come tutti gli altri prodotti dai ministri nei successivi incontri (Praga 2001, Berlino 2003, Bergen 2005, Londra 2007), è recuperabile nel sito ufficiale italiano del processo di Bologna (<www.bolognaprocess.it> [04/08]).

- l'adozione di un sistema di titoli di studio facilmente comprensibili e comparabili;
- l'adozione di un sistema essenzialmente basato su due livelli, allargato a tre, negli anni successivi, includendo il dottorato;
- l'adozione di un sistema di crediti (come gli ECTS) per rendere più facile ed efficace la mobilità;
- il superamento di ogni possibile ostacolo, politico ed amministrativo, alla mobilità;
- la promozione della cooperazione europea per assicurare la qualità, giungendo a criteri e metodi di rilevazione comuni;
- la promozione della dimensione europea dei curricula, la cooperazione interistituzionale per programmi di studio e ricerca comuni.

Da allora ogni due anni i ministri degli Stati membri competenti per l'istruzione superiore, si sono incontrati, facendo il punto sul loro lavoro, rimettendo a fuoco insieme obiettivi e strategie. Per esempio, a Berlino nel 2003 viene ribadito l'obiettivo di dotare ogni studente che abbia conseguito il suo titolo finale di un Diploma Supplement¹⁰ in una lingua ben conosciuta in Europa, per facilitarne la spendibilità, impegnandosi ad una distribuzione generalizzata a partire dal 2005. L'ultima volta i ministri si sono incontrati a Londra nel maggio 2007. Nel comunicato finale sono stati delineati i progressi fatti nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione, pur rilevando ancora ombre pesanti nel suo panorama. Parlando di mobilità, considerata elemento al cuore del processo di Bologna, si concorda che rimangono molte sfide da affrontare, relative a immigrazione, riconoscimenti e insufficienti incentivi finanziari. In questa occasione i ministri si sono impegnati a sviluppare ed applicare in pieno gli strumenti già concordati per i riconoscimenti, a cercare di incentivare la mobilità di studenti e docenti, anche incoraggiando curricula flessibili e corsi comuni, sollecitando le singole istituzioni a prendere in carico questi aspetti.

7. Gli anni prossimi

Se si ripensa alle resistenze opposte per tanto tempo perfino a parlare di istruzione a livello europeo, alle poche voci che sostenevano il ruolo fondamentale delle università nella costruzione dell'Europa, alle modalità di ingresso dell'Erasmus nella storia della cooperazione ed al suo successo, che ha anche messo in evidenza i problemi concreti della sua quotidianità,

¹⁰ Il *diploma supplement* è una certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzione superiore. Fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi effettuati e completati dallo studente secondo un modello standard in otto punti, sviluppato per iniziativa della Commissione europea, del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO (cfr. <www.bolognainitiative.it> [04/08]).

sembra impossibile oggi avere tanti segnali del rilievo politico acquisito dal settore. Citando solo uno dei documenti più recenti, nella Risoluzione del Consiglio dei ministri europei approvata nel novembre 2007, si legge che

[...] istruzione e formazione costituiscono una delle punte del triangolo della conoscenza e sono elementi essenziali che permettono di fornire alla ricerca ed all'innovazione lo zoccolo allargato della conoscenza e la creatività di cui queste hanno bisogno. Sono la pietra angolare su cui posa la crescita futura dell'Europa ed il benessere dei cittadini¹¹.

In questo clima di grande attenzione politica, è da sottolineare il contributo che i servizi della Commissione hanno dato e stanno dando al cammino di Lisbona e di Bologna, sollecitando ed organizzando la riflessione su temi specifici e di fondo, quali l'innovazione, la modernizzazione, la qualità¹². I Rapporti che scaturiscono fanno sempre riferimento al buon uso dei programmi comunitari, in una sorta di scambio fra politica pensata ed agita, che reciprocamente si legittimano e si rinforzano. E questo senza considerare la priorità accordata al Programma di apprendimento permanente e l'invito a presentare proposte per ottenere un contributo finanziario nei prossimi anni, tutte centrate sul raggiungimento degli obiettivi di Lisbona e Bologna.

Nel nuovo Programma comunitario di apprendimento permanente, che sosterrà le iniziative europee in materia di istruzione e formazione dal 2007 al 2013, l'Erasmus si propone di «sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore e di rafforzare il contributo fornito al processo di innovazione dall'istruzione superiore e dalla formazione professionale avanzata». E passando al piano operativo, l'Erasmus deve tendere a migliorare la qualità ed aumentare la mobilità di studenti e personale docente, non solo per motivi di studio, ma anche per condurre esperienze di lavoro, la cooperazione multilaterale, la cooperazione fra università ed imprese, la trasparenza e compatibilità, lo sviluppo di prassi innovative anche grazie alle nuove tecnologie. E se prendiamo le priorità in base alle quali le richieste di finanziamenti saranno selezionate nei prossimi anni, vediamo che si parla di progetti di mobilità che privilegino i rapporti con le aziende, così come priorità verrà data ai Programmi intensivi (*intensive programme*) pensati come parte di piani di studio che portino ad un titolo congiunto. Si darà maggiore spazio ai progetti multilaterali di sviluppo curriculare che trasversalmente si pongono sui tre cicli, ai progetti che mirino alla cooperazione fra università ed il mondo del lavoro, dalle imprese alle parti sociali, ai progetti che sviluppino il legame fra università e mondo del lavoro, ai

¹¹ Risoluzione del Consiglio del 15 novembre 2007 sull'istruzione e la formazione quali propulsori fondamentali della strategia di Lisbona, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», C 300/1, 12/12/2007.

¹² Council Resolution of 15 November 2007 on Education and Training as a key driver of the Lisbon strategy, G.U C300/1 del 12.12.2007.

progetti che lavorino sulla modernizzazione. Gli oggetti e i soggetti delle politiche ed i programmi vanno ad intrecciarsi: Lisbona, Bologna, Erasmus sembrano cominciare a parlare un linguaggio comune, ad agire in maniera complementare. Più precisamente, il programma Erasmus sembra destinato a mettere in pratica i percorsi previsti nel processo di Bologna.

Le più recenti indagini, in particolar modo quelle condotte per misurare l'impatto dei cambiamenti proposti a livello europeo sulle realtà delle politiche nazionali e sulle scelte delle singole istituzioni, sembrano disegnare uno scenario con le caratteristiche indicate, ne è un esempio il citato rapporto prodotto dall'Associazione Europea delle Università (EUA), il *Trends V*, presentato alla Conferenza dei ministri dei paesi partecipanti al processo di Bologna nel maggio del 2007 a Londra. Il rapporto, basato sulle risposte ad un questionario fornite da circa 900 istituti di istruzione superiore europei e da una serie di interviste, verte sui progressi compiuti nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, obiettivo primo del processo di Bologna da realizzarsi entro il 2010. In conclusione e con molto realismo, il rapporto precisa che molto è stato fatto da parte delle istituzioni per dare concretezza alle riforme decise, ma che il processo non sarà certo concluso entro il 2010 come auspicato. Ma in questo stesso Rapporto è anche possibile vedere il cammino compiuto all'interno del processo di Bologna, da strumenti sviluppati, percorsi individuati o problemi emersi all'interno di Erasmus. ECTS, nato all'interno di Erasmus per misurare quantità e qualità della mobilità e per dare ad essa un valore riconoscibile nei diversi paesi, passa all'interno del processo di Bologna rafforzando un suo aspetto inizialmente marginale: quello di poter essere anche il sistema europeo di accumulazione dei crediti, il cui uso dà spazio a percorsi di formazione flessibili e riconoscibili a tutti i livelli, nazionali o internazionali. Tre quarti delle istituzioni educative coinvolte nell'indagine usano il sistema europeo ECTS, quasi tutte le altre intendono farlo. Questi rappresentano dati positivi, ma che approfonditi rivelano ancora forti ambiguità nella comprensione dei due elementi chiave di misurazione all'interno del sistema, carico di lavoro e *learning outcomes*. Inizialmente in Erasmus si è parlato di programmi e di titoli congiunti, questo tema è stato poi rilanciato e riceve visibilità nel quadro del processo di Bologna. Il 60% delle istituzioni intervistate per *Trends V* affermano di avere un programma congiunto in uno dei tre cicli e solo il 4% dichiara di non sentirne la necessità, anche se tutte manifestano preoccupazioni per i costi che la realizzazione di questi corsi comporta, fundamentalmente legati alla mobilità. Infine, nonostante ECTS e nonostante il *diploma supplement* introdotto dal 2005 nelle legislazioni nazionali, il problema del riconoscimento dei periodi di studio e dei titoli stranieri rimangono, anche se meno pesanti che in tempi precedenti. Inoltre la mobilità sembra aumentare, ma non come ci si potrebbe aspettare perché le difficoltà individuate all'interno di Erasmus, dicono gli intervistati, rimangono anche nello spazio europeo dell'istruzione superiore.

Queste considerazioni ci permettono di dire che il programma Erasmus ha trovato nel processo di Bologna una cassa di risonanza, così come i risultati dello studio condotto su incarico della Commissione dai ricercatori del CHEPS (Centre for Higher Education Policy Studies), condotto attraverso l'analisi dei cosiddetti EPS (European Policy Statement), evidenziano come l'Erasmus abbia sicuramente avuto un impatto sul processo di internazionalizzazione, sia a livello delle istituzioni educative, che a livello politico più generale, anche se sembra impossibile coglierne il peso e lo spazio specifico di influenza (Centre for Higher Education Policy Studies). Potremmo dire forse che l'Erasmus sta oggi trovando un suo valore ed un suo ruolo istituzionale anche grazie alle iniziative prese a Lisbona e nel processo di Bologna, come veicolo che porta al traguardo il grande obiettivo politico della mobilità, ma anche una nuova collocazione all'interno di un percorso formativo, che a sua volta è di questo parte integrante. Nonostante la sua diffusione e la sua popolarità, l'Erasmus è stato per tanto tempo la risposta ad un'intuizione di pochi che hanno creduto che la mobilità e la cooperazione fra le istituzioni fossero elementi intorno ai quali potesse davvero costruirsi l'Europa, un'idea cresciuta negli ambienti universitari, politicamente fragile, ma che ha trovato il giusto spessore nel momento in cui è stata ripresa e fatta propria dalla strategia delle riforme. Il programma Erasmus, collocato all'interno di una politica e di una strategia globale del cambiamento e dell'innovazione, sembra dare concretezza all'assetto transnazionale europeo. Nello stesso contesto della politica, possono essere trovate soluzioni valide ai suoi problemi mai risolti, in un circolo virtuoso fra riflessione ed azione. Parole, idee, proposte e obiettivi che si ripropongono da Lisbona, a Bologna, all'Erasmus, insieme per costruire lo spazio europeo dell'istruzione superiore. Forse da questo punto in poi l'Erasmus potrà essere non solo una bella esperienza all'interno dello sviluppo personale dei giovani europei, ma potrà rappresentare anche quell'esperienza formativa di livello universitario che è rimasta in secondo piano per tanto tempo.

L. Raffini

Le linee di sviluppo della 'geografia Erasmus'

Quando scopriamo che vi sono molte culture anziché una sola, e di conseguenza, riconosciamo la fine di una sorta di monopolio culturale, illusorio o reale che sia, si prospetta la minaccia della distruzione della nostra stessa scoperta. Ad un tratto si presenta la possibilità che esistano solo gli altri, che noi stessi siamo gli 'altri'. Una volta scomparsi ogni significato e ogni obiettivo diventa possibile errare tra le civiltà come tra le vestigia e rovine del passato. L'intera umanità diventa un museo immaginario: dove andare questo fine settimana? A visitare le rovine di Angkor o a fare una passeggiata nel parco di Tivoli a Copenhagen?

Paul Ricoeur

I. Il programma Erasmus come azione istituzionale

L'idea che la mobilità in Europa sia un prezioso strumento di arricchimento dell'esperienza formativa per gli studenti universitari viene avanzata da alcuni precursori di quello che diventerà anni dopo il programma Erasmus già alla fine degli anni Sessanta. Tra gli esempi più significativi è opportuno citare Sofia Corradi che, in un promemoria del 1969 a proposito del riconoscimento degli studi universitari condotti all'estero dagli studenti italiani, afferma che l'obiettivo è fare in modo che le istituzioni, nazionali ed europee, possano offrire degli strumenti affinché tutti possano trascorrere almeno uno dei loro anni di studio all'estero:

[...] quei padri che si possono permettere tale spesa, i figli all'estero ce li mandano. Si tratta ora di dare questa possibilità a quei giovani (e sono certo la grande maggioranza), le cui famiglie non possono permettersi tale lusso (Corradi 2004: 7).

Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*, ISBN 978-88-8453-801-7 (print), ISBN 978-88-8453-802-4 (online), © 2008 Firenze University Press

Nel 1983 il programma europeo di mobilità per gli studenti universitari sembra finalmente essere in via di definizione, con il Consiglio dei ministri che, il 2 giugno, affermando l'importanza della mobilità nel campo dell'istruzione superiore, dichiara di volere promuovere azioni concrete al fine di favorirne la diffusione, mentre l'anno successivo, nel Consiglio dei ministri del 13 marzo, viene approvata una risoluzione che ribadisce l'impegno dello stesso a sviluppare misure in tal senso. La gestazione del programma non è tuttavia facile: le resistenze e le indecisioni mostrate in seno al Consiglio europeo e al Consiglio dei ministri europei dell'educazione rischiano in questa fase di rendere il programma solo una bella idea, mai realizzata. Le incertezze da parte degli stati membri riguardano principalmente l'opportunità di mantenere a livello nazionale il controllo sulle politiche dell'educazione. Nella fase di discussione svolge un ruolo determinante l'Assemblea degli stati generali degli studenti europei (AEGEE) presieduta da Franck Biancheri, un'associazione di studenti che promuove una campagna transeuropea di sostegno al programma di mobilità degli studenti in Europa, organizzando conferenze e seminari nelle università ed esercitando una vera e propria attività di lobbying verso le istituzioni europee e verso i governi nazionali, in particolare verso quello francese. È proprio il presidente francese François Mitterrand che diventa allora uno dei più importanti sostenitori del progetto.

L'Erasmus è finalmente avviato dal Consiglio europeo con una decisione del 15 giugno 1987, che adotta il programma di azione comunitaria in materia di mobilità degli studenti, e nasce con l'obiettivo di promuovere l'interscambio degli studenti tra le università europee, tramite la concessione di borse di studio e il pieno riconoscimento degli esami sostenuti all'estero. Dal 1995 l'Erasmus entra a far parte del programma di azione comunitaria Socrates, come capitolo riguardante l'insegnamento superiore¹. Nel 2000 Socrates entra nella sua seconda fase. Nel 2007, in coincidenza del ventennale, nonché dei festeggiamenti per il cinquantennale della firma del Trattato di Roma, si apre una stagione nuova per il programma Erasmus, che coincide con l'inizio del *Lifelong Learning Programme*. All'interno di questo l'Erasmus è uno dei programmi settoriali, insieme al Leonardo, al Comenius, al Grundtvig, dedicati nell'ordine alla formazione professionale, all'educazione scolastica, all'educazione degli adulti. Vi è poi un programma trasversale, rivolto alla promozione della cooperazione,

¹ Il programma Socrates è suddiviso in otto capitoli, di cui i primi tre corrispondono alle tappe del percorso educativo di una persona: il Comenius riguarda l'istruzione scolastica; l'Erasmus concerne l'istruzione universitaria; il Grundtvig riguarda l'istruzione degli adulti. Gli altri cinque hanno un taglio trasversale e sono: Lingua (insegnamento e apprendimento delle lingue europee); Minerva (istruzione aperta, a distanza e tecnologie dell'informazione e della comunicazione); Osservazione e innovazione/politiche e sistemi educativi; Azioni congiunte/attività tra Socrates e altri programmi europei; Misure di accompagnamento/attività di sensibilizzazione, informazione, diffusione e formazione.

alla comunicazione, all'apprendimento delle lingue. Strettamente connesso al *Lifelong learning programme* è infine il programma Jean Monnet, dedicato alla promozione di attività didattiche, di ricerca e di riflessione nel settore degli studi sull'integrazione europea.

Nel 1987-1988, primo anno di vita del programma, partecipano 3.244 pionieri da undici paesi, 220 dall'Italia. Nel 2002-2003 – anno in cui viene superata la soglia del milione di studenti – a partire sono in circa 124.000, provenienti da trenta paesi, tra cui Romania, Bulgaria, Islanda, Norvegia e Liechtenstein. Con l'anno accademico 2005-2006 il numero complessivo di studenti Erasmus tocca quota un milione e mezzo, mentre la mobilità coinvolge direttamente 154.553 studenti. Nel 2011 arriverà a tre milioni. Al ritmo di 150.000 studenti l'anno il programma Erasmus rischia di essere l'iniziativa comunitaria che raccoglie il maggior numero di consensi, più dell'euro, della politica agricola, del mercato comune, dello spazio Schengen.

Il profilo medio dello studente Erasmus è oggi quello di un giovane di 22-24 anni che trascorre all'estero un periodo di poco superiore ai 6 mesi (con alcune differenze a seconda dei paesi: la media degli studenti spagnoli è di 7,7 mesi, quella degli italiani 6,9, mentre per i giovani cechi, olandesi e greci la media è di circa 5 mesi). A questo periodo ufficiale, corrispondente alla durata della borsa, molto spesso si aggiunge un ulteriore periodo di soggiorno, per studio, per lavoro o semplicemente per trascorrere le vacanze al termine del semestre. La prevalenza delle donne (58%) rispetto agli uomini non indica un maggiore interesse femminile nei confronti del programma, ma rispecchia semplicemente il disequilibrio di genere nell'iscrizione all'università in alcuni paesi, a partire dall'Italia (Murst 2001).

Dal primo programma di azione comunitaria in materia di mobilità degli studenti del 1987, all'approvazione del *Lifelong Learning Programme*, l'Erasmus ha vissuto profonde trasformazioni, in termini quantitativi come in termini qualitativi. Quando muove i suoi primi passi il programma Erasmus è indirizzato prevalentemente alla formazione di una futura élite europea, composta da giovani che abbiano la capacità di operare oltre i confini nazionali e culturali. In un contesto in cui la Commissione europea non ha ancora competenze specifiche nel campo dell'educazione e l'armonizzazione delle strutture dell'alta formazione appare come un progetto difficile da perseguire, la mobilità studentesca viene vista come un potente strumento per favorire la formazione di un mercato europeo del lavoro di professionisti e di lavoratori altamente qualificati (Van Damme 2001):

L'idea latente è che la formazione di una nuova futura élite avrebbe sostenuto il progetto economico e politico dell'Unione Europea. Avendo acquisito competenze scientifiche e culturali, questa avrebbe accelerato l'integrazione europea e contribuito alla creazione di un'Europa forte e aperta al mondo (Papatsiba 2005: 177).

Con l'evoluzione del programma, e in particolare con il suo inserimento nella cornice di Socrates, lo spettro delle finalità perseguite si amplia progressivamente: l'obiettivo più ampio diventa la promozione di una dimensione europea nei programmi universitari. La mobilità degli studenti e dei professori è vista come un fattore che favorisce, in forma diretta e indiretta, l'avvicinamento a una dimensione europea anche per gli studenti non coinvolti direttamente in esperienze di mobilità. La formazione e la ricerca vengono individuati quali settori strategici per lo sviluppo economico e per l'europeizzazione, per promuovere un'economia competitiva e dinamica che pone al centro gli imperativi dell'innovazione, ma anche per favorire lo sviluppo culturale e politico dell'Unione Europea. Nel Trattato di Amsterdam del 1997 si sottolinea infatti l'importanza dello sviluppo da parte degli europei di forme di cittadinanza attiva, fondate su un processo di apprendimento continuo. In quest'ottica, la Commissione europea individua nella mobilità e nell'interscambio un elemento significativo di arricchimento interculturale.

I programmi europei nel campo dell'istruzione e della formazione si propongono come uno strumento innovativo di incoraggiamento alla comunicazione, alla partecipazione, alla reciproca contaminazione. Programmi come Socrates divengono un elemento centrale per i giovani europei al fine di accrescere le opportunità di esperire nella vita quotidiana l'essere cittadini europei. L'esperienza di vita, di studio, di lavoro in un altro paese europeo diviene uno stimolo alla costruzione sociale e politica di una comune appartenenza, oltre che uno strumento di condivisione e di adattamento a un contesto sociale ed economico complesso e in trasformazione. Come viene affermato nel documento della Commissione europea *Learning for active citizenship*, la mobilità degli studenti in Europa avvicina a una condizione di transnazionalità, agendo come

[...] uno specifico strumento pedagogico, il cui scopo è di facilitare la riflessione critica sul sé, sull'identità e sulla vita quotidiana. Da questo punto di vista, l'accesso alla cittadinanza attiva a un livello europeo è costruito sullo sviluppo di una più consapevole coscienza delle identità e dei contesti locali, regionali e nazionali (European Commission 1997).

L'esperienza di mobilità offerta dal progetto Erasmus si pone al crocevia tra i processi di apprendimento formale e informale, poiché, oltre al lato strettamente educativo, offre la possibilità di un significativo arricchimento culturale e personale, rispecchiando quanto afferma un passaggio del libro bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*:

I giovani vorrebbero che i poteri pubblici riconoscessero che l'istruzione e la formazione non sono solo quelle di tipo tradizionale o formale. Dal loro punto di vista questo periodo fondamentale di apprendimento e di esperienze andrebbe trattato in modo più globale, includendovi gli aspetti non

formali dell'istruzione e della formazione. In quest'ottica si dovrebbe porre maggiormente l'accento sulla mobilità e sul volontariato che rimangono ancora troppo limitati e troppo poco riconosciuti: svilupparli articolandoli con le politiche condotte nel campo dell'istruzione e della formazione rappresenta per i giovani una priorità (Commissione europea 2001: 13).

Programmi come l'Erasmus, in sintonia con questa dichiarazione, che trova le radici nell'articolo 8 del Trattato di Maastricht e che viene riaffermata nell'agenda di Lisbona², si propongono come veicoli fondamentali per un'integrazione europea che non sia solo economica, ma che sia culturale e politica, e che veda i giovani cittadini europei come soggetti attivi, poiché

[...] la cittadinanza attiva richiede l'acquisizione di competenze cognitive e comunicative attraverso i processi sociali ed educativi. Per questo l'educazione svolge un importante ruolo nella sua promozione. L'educazione alla cittadinanza attiva è essenzialmente una questione di educazione per l'*empowerment* individuale. Questo significa, soprattutto, sviluppare le facoltà critiche delle persone e la loro abilità di elaborare giudizi consapevoli attraverso l'apprendimento che offre la capacità di analizzare e comprendere le circostanze della loro vita e di fare comparazioni con altri individui e gruppi (Fernández 2005: 62).

L'esperienza Erasmus, per come è vissuta dai giovani, trova il suo punto di forza proprio negli aspetti extracurricolari e in particolare nell'apertura culturale, nell'allargamento degli orizzonti, nel rafforzamento dei potenziali riflessivi che l'esperienza di vita all'estero offre. Quella promessa dall'Erasmus può essere definibile come una forma di mobilità orizzontale e integrativa:

Muoversi da un luogo all'altro può aiutare ad apprendere e ad essere socializzati da elementi comuni: a comprendere la cultura europea, a essere un cittadino europeo del mondo, a essere capaci di agire in un mondo denazionalizzato (Teichler, Gordon 2001: 400).

Un elemento non secondario, all'interno di questo progetto complessivo di promozione di una coscienza europea nei giovani, è l'apprendimento di una lingua straniera: la Commissione europea indica nei suoi documenti il multilinguismo come una ricchezza da perseguire quale dimensione strategica per l'affermazione di un'Europa da intendersi come 'unità nella diversità', contribuendovi attivamente tramite i programmi di formazione e apprendimento e di mobilità. L'abilità di comprendere e comunicare in più di una lingua è una capacità desiderabile per ogni cittadino europeo.

² L'agenda di Lisbona contiene indicazioni sul futuro dell'Unione Europea, ponendo come obiettivo che questa diventi, entro il 2010, l'area con la *knowledge-based economy* più competitiva del mondo, obiettivo che deve essere perseguito rafforzando la coesione sociale, creando nuovi posti di lavoro, garantendo una crescita sostenibile.

Essa incoraggia a diventare più aperti alle altre culture e punti di vista e migliora le capacità cognitive, permette ai cittadini di avvantaggiarsi della libertà di lavorare o studiare in un altro paese membro (Commission of the European Communities 2005). Le indagini Eurobarometro indicano come le competenze linguistiche necessarie per vivere in un contesto genuinamente multilinguistico siano molto diffuse in alcuni stati, ma assolutamente deficitarie in altri, tra cui l'Italia, e ciò rischia di costituire un grave fattore di debolezza per i giovani di questi paesi. Se nei paesi scandinavi e nei paesi baltici circa il 90% della popolazione è capace di parlare correttamente almeno una lingua straniera, e a fronte di una media europea del 50%, Italia, Spagna e Portogallo si situano alle ultime posizioni della classifica, superando solo il Regno Unito e l'Ungheria.

L'educazione al multilinguismo, oltre che un obiettivo in sé, è un presupposto essenziale affinché si possa sviluppare una cittadinanza europea imperniata su una sfera pubblica transnazionale. L'action plan *Promoting language learning and linguistic diversity* interseca una pluralità di programmi e di politiche sviluppate dalla Commissione, a partire dall'agenda di Lisbona per arrivare al *Lifelong learning programme*, passando per il programma per la gioventù *Youth in action*, che si propone di incentivare la partecipazione attiva dei giovani alla costruzione dell'Europa, promuovendo la conoscenza reciproca dei giovani europei: si tratta di uno degli obiettivi principali che si persegue attraverso il programma Erasmus. Ciò che caratterizza l'Erasmus, contribuendo a renderlo una delle iniziative di maggiore successo dell'Unione Europea, è senza dubbio il suo carattere aperto e plurale, che persegue un disegno complessivo di sviluppo della società europea e che lo inserisce all'interno di una fitta rete di iniziative e di programmi, a differenza di molti progetti dal taglio estremamente tecnico e specifico, che vengono visti dai cittadini come troppo distanti e freddi.

È possibile individuare, in sintesi, almeno quattro finalità attribuite dalla Commissione europea all'Erasmus (de Federico de la Rúa 2002; Papatsiba 2005). La prima è contribuire alla creazione di un mercato europeo del lavoro, favorendo la mobilità e un'europeizzazione delle carriere professionali. La seconda mira al trasferimento di competenze e tecnologie tra i paesi dell'Unione, quale elemento essenziale al fine di realizzare gli obiettivi di Lisbona. Oltre a queste due finalità, di ordine economico, se ne possono individuare altre due, estremamente importanti, che sottolineano l'aspetto politico e culturale. L'Erasmus viene concepito come uno strumento di promozione del dialogo, del confronto, della comprensione interculturale, fondamentale al fine di favorire l'affermazione di una coscienza europea. Infine l'esperienza Erasmus, agendo al livello del vissuto individuale, viene vista come un mezzo prezioso al fine di promuovere quella autonomia e quella riflessività indispensabili per favorire nei giovani processi di apprendimento della cittadinanza, rendendoli più consapevoli e partecipi.

Se le quattro finalità del programma sopra riportate appaiono spesso compresenti nei documenti analizzati, un'analisi diacronica permette di apprezzare un progressivo spostamento dell'enfasi dalla mera dimensione economico-professionale verso quella culturale-politica, che può essere letto come la realizzazione pratica, almeno in questa area di *policy*, del meccanismo dello *spill-over*, che fa discendere processi di portata più ampia e ambiziosa da processi inizialmente impostati in forma economicista e utilitarista. D'altra parte, un aspetto importante da tenere in considerazione dal momento che ci accostiamo allo studio dell'esperienza Erasmus sotto un profilo sociologico è che, in quanto vettore che promuove processi di costruzione sociale di significato, l'esperienza può essere vissuta dai giovani che vi prendono parte rielaborando e trasformando i significati e gli scopi attribuiti dai suoi ideatori. La possibilità che i giovani vivano in forma originale i significati e gli obiettivi dell'Erasmus rispetto alle finalità ufficiali attraverso un'appropriazione riflessiva non costituisce un limite del programma, ma al contrario rappresenta una ricchezza.

2. I flussi europei dell'Erasmus: una prospettiva comparata

Dal 1987 ad oggi il programma Erasmus è fortemente cresciuto e procede, pur se con alcune difficoltà, nella direzione di un'ulteriore espansione, favorita anche dall'allargamento dell'Unione Europea. Altrettanto importanti appaiono le dinamiche interne, che indicano chiare tendenze di trasformazione riguardo alla partecipazione dei diversi paesi e ai flussi che si instaurano tra questi. Nei primi dieci anni di vita del programma Francia, Germania e Regno Unito sono i tre paesi da cui è partito il maggior numero di studenti, mentre Spagna e Italia seguono a distanza avvicinandosi progressivamente. La situazione muta nel decennio successivo, quando si registra una crescita costante degli studenti francesi, tedeschi, italiani e una crescita particolarmente rilevante degli studenti spagnoli, mentre il Regno Unito si mostra in netta controtendenza: a partire dalla fine degli anni Novanta il numero di studenti inglesi in mobilità inizia a diminuire costantemente.

Nell'ultimo anno di cui abbiamo i dati completi, il 2005-2006, Germania (23.848), Spagna (22.891), Francia (22.501) e Italia (16.389) totalizzano quasi i due terzi degli Erasmus in uscita. Dal Regno Unito partono solo 7.131 studenti, meno degli studenti Erasmus di un paese di recente ingresso come la Polonia, che vede in mobilità 9.974 giovani.

Volgendo lo sguardo agli stati ospitanti, troviamo una conferma del protagonismo della Spagna, che si mostra come la destinazione preferita, accogliendo 26.625 studenti, seguita dalla Francia (21.436), e dalla Germania (17.889). Il Regno Unito, che fino all'anno accademico 2000-2001 era la meta preferita, è solo quarto, con 16.395 studenti. La diminuzione degli studenti in entrata inizia e prosegue a ritmo costante ogni anno, a partire dal 1998-

Fig. 1 – Studenti Erasmus per paese di provenienza dagli inizi fino ad oggi

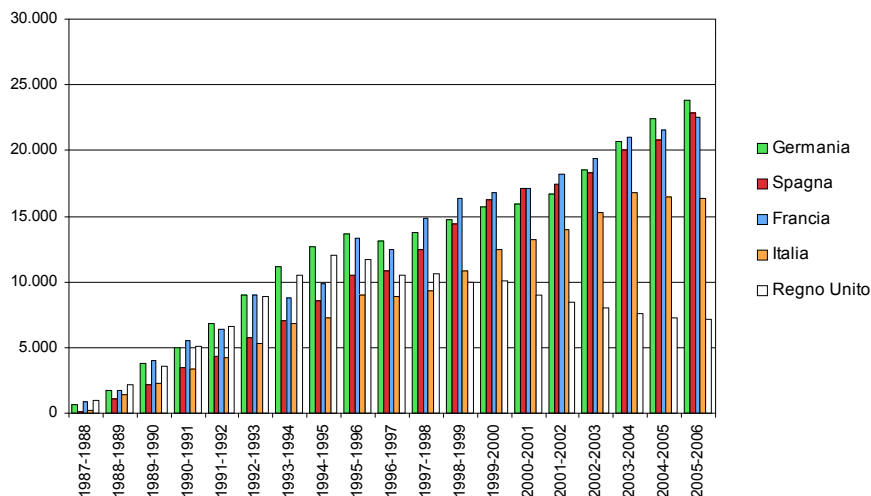
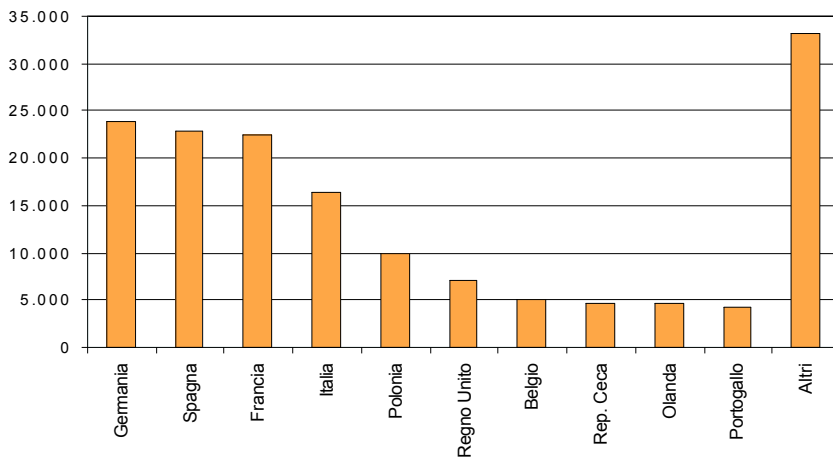


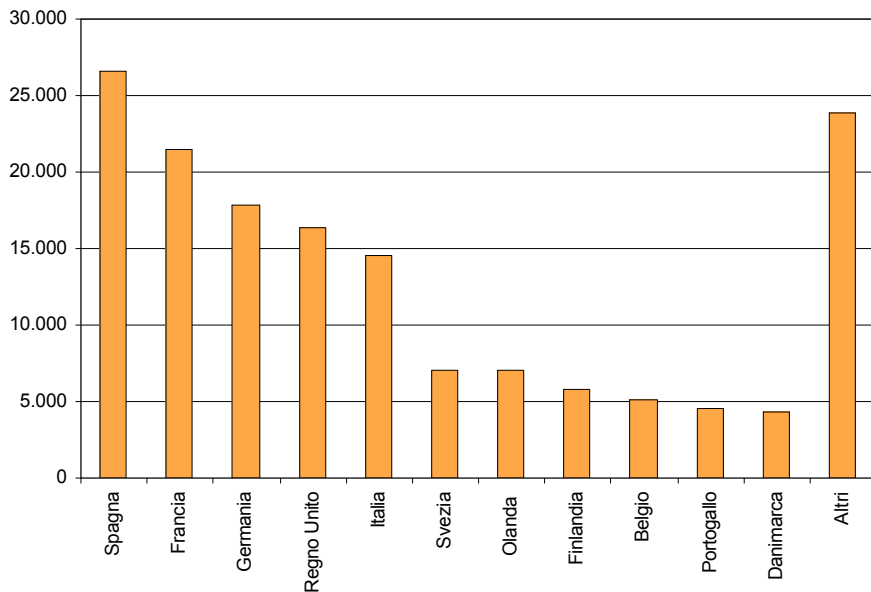
Fig. 2 – Studenti Erasmus per paese di provenienza nell'anno 2005-2006



1999, anno in cui il Regno Unito viene scelto da oltre 20.000 studenti. Nello stesso anno la Spagna ne riceve circa 12.000, ossia meno della metà rispetto al 2005-2006. L'Italia è prescelta da 14.591 studenti, rivelandosi all'ultimo posto tra i grandi paesi europei.

Questa analisi diacronica dei flussi, sia in entrata che in uscita, presenta importanti elementi di riflessione: la somma dei dati in uscita e in entrata pone il Regno Unito in una posizione di sempre maggiore marginalità all'interno del programma di interscambio; un ruolo centrale, sia per quanto riguarda la mobilità in uscita che quella in entrata, è invece rivestito da

Fig. 3 – Studenti Erasmus per paese di destinazione nell'anno 2005-2006



Francia e Germania. Ma ciò che desta particolare interesse è la centralità che sta assumendo la Spagna: il paese iberico è quello che mostra i tassi di crescita più alti relativamente alla mobilità in entrata, tanto da assumere il ruolo di assoluto protagonista. Nel 2005-2006 si rivela la meta preferita da belgi, tedeschi, francesi, italiani, irlandesi, olandesi e portoghesi, risultando una delle mete più apprezzate dagli studenti dei restanti paesi. Il protagonismo della Spagna trova conferma relativamente alla mobilità in uscita, in cui i dati spagnoli sono comparabili a quelli di Francia e Germania, paesi dalla popolazione complessiva superiore. Sommando gli studenti in entrata a quelli in uscita, gli studenti Erasmus che vedono coinvolta la Spagna sono 49.516, ossia quasi un terzo del totale degli Erasmus.

L'Italia, al contrario della Spagna, non sembra assumere un ruolo di rilievo: tra studenti in entrata e in uscita il nostro paese ha coinvolto 30.980 giovani, rivelandosi molto distaccato da quelle che sono le mete più ambite. Ciò spinge a leggere il successo della Spagna in una chiave diversa rispetto a quella di un generico spostamento dei flussi Erasmus dall'area anglosassone al Mediterraneo, cercando in altre dimensioni la spiegazione della forte attrazione del paese iberico e della minore attrazione dell'Italia. È inoltre da sottolineare come il nostro paese sia in controtendenza rispetto al tasso di crescita della partecipazione al programma che si registra in tutti gli altri paesi escluso il Regno Unito. Negli ultimi due anni gli studenti tedeschi in uscita sono aumentati del 15%, gli studenti spagnoli del 13%, i

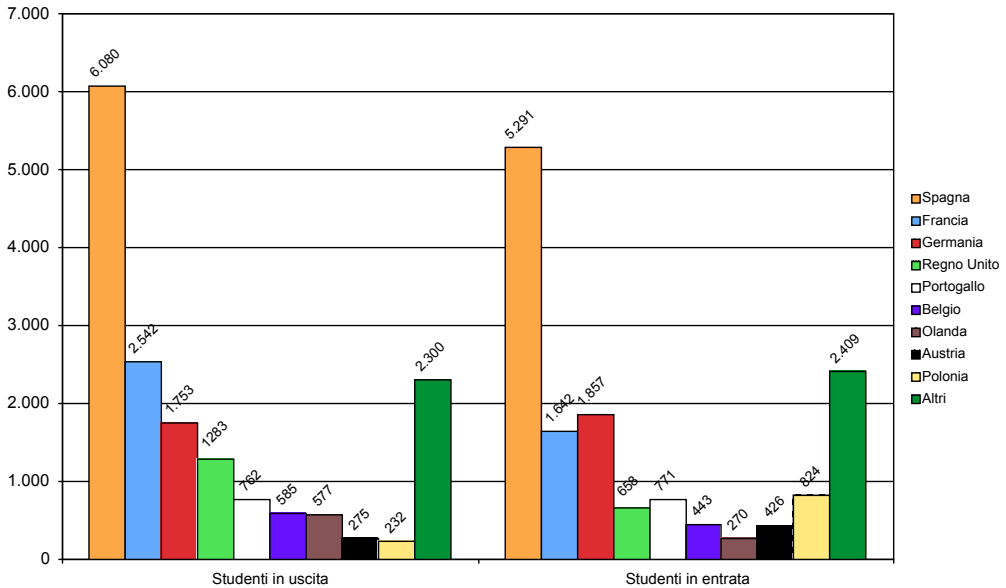
francesi del 7%, mentre il numero degli Erasmus italiani è addirittura lievemente diminuito.

La distribuzione dei paesi di destinazione degli studenti Erasmus italiani conferma, amplificandola ulteriormente rispetto alla media europea, la forte capacità attrattiva della Spagna, che riceve oltre un terzo degli italiani in uscita. Sempre rispetto alla mobilità degli studenti italiani, il Regno Unito è scelto dall'8%, una percentuale inferiore alla media europea, mentre appare in linea la percentuale della Germania ed è lievemente superiore quella relativa alla Francia. Significativa è anche la quota di studenti indirizzati verso il Portogallo, il 5%. Questi, sommati agli studenti in mobilità verso la Spagna e verso la Francia (i due paesi insieme ricevono 8.622 studenti su 16.389, oltre il 50%), indicano una netta propensione degli studenti italiani a privilegiare i paesi latini. Un simile orientamento verso paesi culturalmente affini non trova riscontro nel comportamento degli studenti degli altri paesi europei: i francesi, ad esempio, scelgono la Spagna e il Regno Unito (rispettivamente 24,4% e 20%) e in maniera minore la Germania (12,8%), ricambiando in misura ridotta il numero di studenti italiani diretti oltralpe (7,3% di francesi in Italia contro il 15,5% di italiani diretti in Francia). Anche i flussi dei giovani tedeschi mostrano una distribuzione piuttosto equilibrata: se la maggioranza relativa conferma la forte capacità attrattiva della Spagna (21,2%), la Francia e il Regno Unito seguono a breve distanza (18,9% e 13%). La Spagna è in assoluto il paese che mostra la distribuzione più equilibrata, anche se la serie storica dei flussi indica una chiara tendenza al rafforzamento dell'interscambio con l'Italia: gli studenti spagnoli in uscita si dividono tra il nostro paese (23,1%), la Francia (15,8%), il Regno Unito (12,7%) e la Germania (11,5%). Se le prime due mete prescelte dagli italiani ammontano da sole a oltre la metà degli studenti totali in uscita, tale quota scende al 46,6% per la Francia (Spagna più Regno Unito), al 40,3% per la Germania (Spagna più Francia) e si riduce al 38,1% per la Spagna, i cui studenti si distribuiscono quasi uniformemente verso una pluralità di destinazioni.

Il dato relativo alla mobilità in uscita, indicante una scarsa propensione degli studenti italiani a distribuirsi verso una pluralità di destinazioni, concentrandosi invece in poche mete (di cui una fortemente maggioritaria), acquista significato se comparato alla distribuzione degli studenti in entrata: con 14.591 studenti in entrata, il nostro paese ospita poco più della metà degli studenti rispetto a quelli che si recano in Spagna. Se analizziamo la distribuzione di questi studenti per provenienza osserviamo che oltre un terzo di questi sono spagnoli. Ancora più interessante è rilevare come per i tedeschi, seconda presenza in Italia con 1.857 studenti, pari al 13,8% degli Erasmus in entrata, il nostro paese sia solo la quarta scelta, con un netto distacco rispetto a Spagna, Francia e Regno Unito. La stessa riflessione può essere fatta in relazione alla presenza dei francesi in Italia: si tratta di 1.642 studenti, che rappresentano appena il 7,4% degli studenti Erasmus france-

si. In generale, escludendo gli studenti spagnoli, gli unici che hanno l'Italia come meta preferita e che incidono fortemente sul numero complessivo di studenti Erasmus nel nostro paese, l'Italia si caratterizza nettamente come un paese secondario all'interno della rete.

Fig. 4 – Flussi di studenti Erasmus in Italia nell'anno 2005-2006



Nell'ambito di un disegno di ricerca che individua nel programma Erasmus una dimensione strategica di analisi in relazione allo sviluppo di un'identità e di una cittadinanza europea, lo studio dei dati aggregati e dei flussi può contribuire a indirizzare la ricerca con dei primi stimoli. In questo caso i dati indicano una diversa collocazione dei paesi europei nella rete creata dalla mobilità Erasmus e suggeriscono di delineare una sorta di 'geografia Erasmus', all'interno della quale si possono distinguere paesi centrali e paesi periferici. Tra i primi, insieme a Francia e Germania, spicca in maniera particolare la Spagna, un paese che attira studenti da tutti i paesi europei e i cui studenti partecipano al progetto di mobilità in percentuale maggiore rispetto agli altri paesi, distribuendosi in maniera equilibrata. Per questi paesi il programma Erasmus, almeno da un punto di vista meramente numerico, sembra realmente realizzarsi in direzione di un'europeizzazione delle esperienze. Il Regno Unito, e in maniera diversa l'Italia, appaiono come due paesi marginali.

Per quanto riguarda il nostro paese, tale considerazione emerge in primo luogo in relazione al mero dato quantitativo, che vede un numero di

studenti in entrata nettamente minore rispetto a quello degli altri grandi paesi, e trova conferma nella bassa collocazione dell'Italia nella classifica delle mete preferite dagli studenti di tutti i paesi, a eccezione della Spagna. Se a questo dato aggiungiamo la netta propensione degli italiani a concentrarsi in due paesi (la Spagna e, secondariamente, la Francia), emerge un quadro di relativo isolamento, di interscambio estremamente limitato. Se alla somma degli studenti in mobilità da e per l'Italia (30.980) sottraiamo quelli in mobilità da e per la Spagna (11.371), restano 19.609 giovani per i quali il progetto Erasmus implica uno scambio tra l'Italia e un altro paese europeo. Operando lo stesso procedimento per la Spagna, partiamo da un totale di 49.516 studenti in mobilità, in entrata o in uscita. Se sottraiamo il numero riguardante le relazioni di interscambio con l'Italia (primo paese sia in uscita che in entrata) otteniamo 38.145 studenti, per i quali l'Erasmus significa un interscambio tra la Spagna e un paese europeo che non sia l'Italia: una cifra doppia rispetto a quella italiana.

Osservando i dati del 'traffico Erasmus' si ottiene una conferma del fatto che Spagna, Francia e Germania non solo coinvolgono un numero maggiore di studenti, ma mostrano anche di sviluppare legami plurimi, con un interscambio equilibrato con gli altri paesi. L'Italia, al contrario, mostra una distribuzione molto squilibrata a vantaggio della Spagna e a discapito dei legami con gli altri paesi.

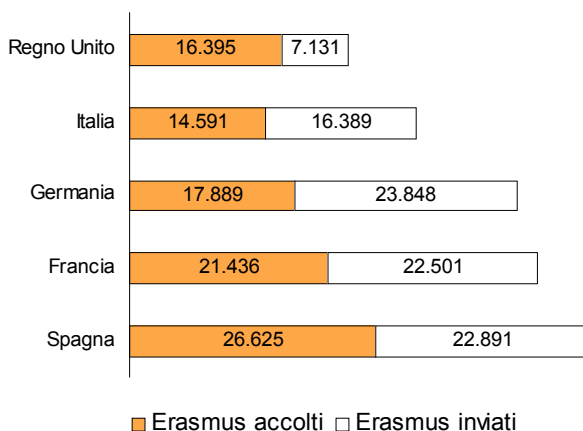
Tab. 1 – Il 'traffico Erasmus' dei principali paesi europei nell'anno 2005-2006

	Spagna	Francia	Germania	Italia	Regno Unito	Totale
Spagna		5.481	5.063	6.080	1.578	26.625
Francia	3.615		4.498	2.542	2.192	21.436
Germania	2.630	2.888		1.753	971	17.889
Italia	5.291	1.642	1.857		658	14.591
Regno Unito	2.901	4.499	3.106	1.283		16.395
Totale	22.891	22.501	23.848	16.389	7.131	

*In riga i paesi di accoglienza degli studenti Erasmus, in colonna quelli di uscita

Spagna e Regno Unito sono accomunati da un saldo attivo tra mobilità in entrata e in uscita, ma con una differenza sostanziale in quanto a dimensioni del flusso: nel 2005-2006 il Regno Unito ha accolto 16.395 studenti Erasmus, mentre la Spagna 26.625. Nel primo caso il saldo positivo è dovuto alla scarsa partecipazione degli studenti inglesi al progetto, più che a una forte capacità di attrazione, come nel caso della Spagna. Una recente ricerca condotta da un gruppo di studiosi britannici (Findlay *et al.* 2006) attribuisce il crescente disinteresse da parte degli studenti inglesi nei confronti del programma Erasmus a un maggiore interesse nei confronti di paesi extraeu-

Fig. 5 – Flussi di studenti Erasmus nei principali paesi europei nell'anno 2005-2006



ropei di lingua inglese, in particolare Stati Uniti e Canada. Nel 2002-2003 la mobilità per studio verso gli Stati Uniti ha riguardato 1.554 studenti, un numero maggiore rispetto agli studenti diretti in Francia, che con 1.184 studenti (più 275 non Erasmus) è la destinazione europea preferita. Il significativo trend di allontanamento degli studenti inglesi dall'esperienza Erasmus, che contribuisce a rafforzare la raffigurazione dei giovani britannici come 'europei riluttanti', può trovare una spiegazione nella carenza di competenze linguistiche oltre che li caratterizza e che disincentiva esperienze di mobilità nelle quali l'apprendimento di una lingua straniera è un elemento fondamentale. La lingua non è tuttavia l'unico fattore che avvicina i britannici al Nord America: l'esistenza di una forte mobilità studentesca conferma come lo storico orientamento atlantico del Regno Unito indebolisca i sentimenti e le pratiche europeiste. La mobilità verso il Nord America non compensa tuttavia la riduzione della mobilità verso l'Europa, al punto che il numero totale di studenti britannici in mobilità è diminuito di un terzo negli ultimi dieci anni e la mobilità in uscita è la metà rispetto a quella in entrata.

Molto diverse sono le spiegazioni per quanto riguarda l'Italia, paese storicamente tra i più europeisti: nel caso italiano, prima ancora che fattori culturali, sembra incidere in maniera particolare il numero relativamente basso di studenti universitari, dal momento che la percentuale di partecipanti rispetto al totale degli iscritti all'università risulta essere per l'Italia solo lievemente inferiore alla media dell'EU-15 (0,8% contro lo 1%). In Italia, nell'anno accademico 2006-2007, gli iscritti all'università erano 1.172.723, pari al 2% della popolazione; in Spagna, nel 2005-2006, erano 1.260.169, cioè il 2,8% della popolazione; in Francia, nel 2004-2005, gli iscritti alle università e alle *grandes écoles* erano 2.308.438, ovvero il 3,8% della popolazione.

Se i fattori che favoriscono o inibiscono la partecipazione al programma Erasmus sono diversi, resta un dato oggettivo, ed è quello che indica

il tasso di penetrazione del programma Erasmus, ovvero la percentuale di giovani in mobilità rispetto al totale della popolazione. I dati confermano le significative differenze che si osservano in termini di partecipazione tra i diversi paesi studiati, ma ancora prima ricordano come il progetto Erasmus coinvolga una quota della popolazione totale che, se è ancora relativamente ridotta, è tuttavia già significativa.

Considerando il dato aggregato, ovvero il numero complessivo di studenti che ha partecipato al programma Erasmus in venti anni, calcoliamo che ha vissuto questa esperienza un italiano su 345 (dato identico a quello tedesco), un francese su 250, uno spagnolo su 213, addirittura un finlandese su 130. Concentrando l'attenzione sui dati relativi all'anno 2005-2006, trova conferma l'alta partecipazione, tra i grandi paesi, della Spagna, con 51 studenti Erasmus ogni 100.000 abitanti. Seguono la Francia (37), la Germania (29), l'Italia (28) e infine, a grande distanza, il Regno Unito (12). I paesi più piccoli non mostrano numeri mediamente superiori rispetto a quelli dei grandi paesi. Si segnalano tuttavia alcuni paesi con tassi di partecipazione significativamente superiori alla media, come l'Austria e il Belgio, entrambi con 48 studenti ogni 100.000 abitanti, o come il Portogallo (41) e l'Irlanda (38). Il paese relativamente più attivo è la Finlandia, che in questa particolare classifica appare al primo posto con 77 studenti su 100.000 abitanti, a differenza degli altri paesi scandinavi che mostrano tassi più vicini alla media europea, così come l'Olanda. In tutti questi paesi il tasso è di circa 30 su 100.000, un valore equiparabile a quello italiano e tedesco, mentre la partecipazione degli studenti greci appare minore (25).

È da segnalare inoltre la forte capacità attrattiva dei paesi scandinavi, che appaiono tra le mete preferite, mostrando saldi positivi tra studenti in entrata e studenti in uscita. La Svezia, in particolare, è la sesta meta Erasmus, ricevendo più studenti rispetto a paesi come il Belgio e il Portogallo. Sono soprattutto gli studenti tedeschi che mostrano interesse verso il Nord Europa (il numero di tedeschi in mobilità in Svezia è superiore a quello verso l'Italia).

Una forte disparità si riscontra nel tasso di partecipazione dei paesi di recente ingresso nell'Unione Europea, che mostrano tuttavia anch'essi numeri significativi, quasi in linea con quelli dei paesi storicamente protagonisti del programma Erasmus. Tra i paesi dell'Europa centrale e orientale appaiono particolarmente attivi Lituania e Repubblica Ceca con, rispettivamente, 55 e 46 Erasmus su 100.000 abitanti nell'ultimo anno. Un dato di sicuro interesse riguarda proprio i flussi che vedono protagonisti gli studenti di questi paesi. La loro crescente partecipazione al programma di mobilità contribuisce a modificare la 'geometria Erasmus', spostandone in parte il baricentro a favore della Germania, paese che ha tradizionalmente avuto un saldo passivo tra studenti in entrata e studenti in uscita. Se la Spagna catalizza i flussi Erasmus dei paesi del nucleo consolidato dell'Unione Europea (EU-15), la Germania è prescelta dal 25% degli ungheresi, dal 23% dei polacchi e dal 22% dei cechi.

Un dato significativo riguardante i paesi dell'Est Europa è una scarsa propensione alla mobilità all'interno della loro stessa area: dagli studenti di questi paesi l'Erasmus è, almeno ad oggi, vissuto soprattutto come un'opportunità per studiare nelle università dei più importanti stati europei. È anche da segnalare come sia netto lo scarto tra studenti in uscita e studenti in entrata da questi paesi. La Polonia ha ricevuto nel 2005-2006 3.063 studenti, meno di un terzo degli studenti in uscita (9.974); la Repubblica Ceca, paese caratterizzato da una forte partecipazione al programma Erasmus sul lato della mobilità in uscita, ha inviato all'estero 4.725 studenti (pari a circa 1,5% della popolazione universitaria, percentuale comparabile a quella dei paesi più attivi, come Austria e Finlandia) e ha ospitato 2.613 studenti. Proporzioni simili si osservano per tutti i paesi di questa area.

3. Un sostegno efficace ai processi di integrazione

Lo studio dell'evoluzione quantitativa e qualitativa del programma Erasmus e l'analisi dei flussi instauratisi grazie a questa iniziativa comunitaria, al di là della retorica che talvolta ha accompagnato i festeggiamenti ufficiali per i suoi venti anni, consentono di guardare all'Erasmus come a un fenomeno che, nella sua complessità e nella sua dinamicità, si è affermato stabilmente nell'orizzonte esperienziale di centinaia di migliaia di giovani e nell'immaginario collettivo europeo. L'analisi della dimensione macro di questi processi diventa allora un'utile base per cogliere la rilevanza dell'Erasmus sul processo di europeizzazione come esperienza individuale.

Alcuni osservatori parlano di *generazione Erasmus*, per indicare la prima generazione di giovani per i quali, soprattutto, anche se non solo, grazie al programma di mobilità per gli studenti universitari, la dimensione europea è ormai entrata a fare parte in maniera naturale nell'orizzonte esperienziale, identitario, formativo e lavorativo. Se l'utilizzo del termine «generazione» appare sicuramente inappropriato adottando una definizione rigorosa del concetto (la fascia relativamente esigua dei giovani coinvolti e la loro netta caratterizzazione permette al limite di parlare di 'segmento generazionale'), è sicuramente vero che l'Erasmus è un fenomeno da considerarsi significativo nell'ambito di una sociologia della condizione giovanile in Europa e più in generale nel contesto di uno studio del processo di integrazione europea. Anno dopo anno l'Erasmus è cresciuto, arrivando a coinvolgere una quota numericamente, e soprattutto sociologicamente, significativa della popolazione europea. A rendere interessante l'affermazione del programma non è infatti il solo dato numerico, in sé già degno di nota, ma la sua capacità di trasformazione e di appropriazione riflessiva da parte dei giovani europei che vi partecipano e che vi hanno partecipato in questi anni. Sotto questo aspetto il programma Erasmus appare come l'iniziativa comunitaria che più di tutte è riuscita a radicarsi culturalmente, fungendo da veicolo di europeizzazione nella pratica.

Grazie anche alle scelte individuali dei giovani coinvolti, nel corso di questi venti anni si è potuto apprezzare un interessante mutamento della 'geografia Erasmus', che ha decretato un arretramento del ruolo del Regno Unito e una significativa acquisizione di centralità da parte della Spagna. In quanto al primo, si tratta dello stato europeo maggiormente caratterizzato da sentimenti di euroscetticismo; in quanto al secondo, è lo stato che forse più di tutti si caratterizza per un notevole dinamismo economico, politico, sociale e culturale, attirando non solo gli studenti, ma anche altri settori di popolazione europea e altre forme di mobilità (Recchi 2003).

La mappa dei flussi Erasmus diviene in quest'ottica una cartina di tornasole utile per comprendere i più ampi processi socioculturali che danno forma al processo integrativo. Ciò che rende particolarmente notevole, dal punto di vista qualitativo, la significatività di una simile esperienza di mobilità è la sua capacità di incidere su una pluralità di dimensioni strategiche ai fini del processo di integrazione europea: l'armonizzazione dei processi di formazione superiore, la contaminazione e la diffusione delle competenze, l'apprendimento delle lingue. Ma non solo: è soprattutto la dimensione culturale e politica dell'esperienza che merita di essere approfondita, poiché è su questa che il programma Erasmus mostra di generare importanti processi trasformativi. Senza timore di operare una forzatura, potremmo arrivare ad affermare che l'Erasmus rappresenta, più di qualsiasi altro programma comunitario, un sostegno pratico alla promozione di quella 'unione nella diversità' che è l'immagine ideale che orienta il processo integrativo.

L'Erasmus è sotto questo aspetto un simbolo di quello che James Rifkin definisce il 'sogno europeo', un progetto di società in cui

[...] essere liberi è essere coinvolti in un insieme di relazioni interdipendenti con gli altri; quanto più profonde e inclusive sono le relazioni, tanto più probabilmente si possono soddisfare le proprie aspirazioni. Per essere inclusi, è necessario avere accesso: quanto più accesso l'individuo ha a disposizione, tante più relazioni può intrattenere e tanta più libertà avere (Rifkin 2004: 283).

Un sogno che

[...] rappresenta il prossimo capitolo dell'approfondimento storico della dialettica tra individuazione e integrazione: l'Unione Europea è la prima istituzione governativa a mettere in atto un tentativo di adattamento tra le nuove forze di individuazione e di integrazione, che stanno espandendo la coscienza dell'uomo verso l'interno, cioè verso le molteplici identità della persona postmoderna, e verso l'esterno, al seguito delle forze globalizzanti dell'economia (ivi: 286).

Nessun programma più dell'Erasmus rappresenta una realizzazione pratica di questa idea, contribuendo a generare processi macro e micro, in forma strettamente interconnessa.

L. Alteri

Il programma Erasmus tra sapere ed esperienza

Tu che sei in viaggio non sei su una strada, la strada la fai tu andando.
Mentre vai si fa la strada e girandoti indietro vedrai il sentiero che mai più calpesterai.
Tu che sei in viaggio, non hai una strada, ma solo scie nel mare.

Antonio Machado

I. Il fatto dell'esperienza

Nelle numerose interviste a giovani Erasmus che quotidiani e riviste hanno presentato nel 2007 ai loro lettori tornava spesso l'espressione «è stata una bellissima esperienza». Con molta probabilità, l'intervistato di turno usava il termine «esperienza» mutuandolo dal linguaggio comune, alla stregua di «vissuto», «fatto», «periodo di tempo». D'altronde, capita spesso di descrivere un viaggio appena compiuto come una «esperienza elettrizzante» e le nostre biografie sono sempre in attesa di aggiornare «l'esperienza più bella della nostra vita». Parallelamente, i responsabili delle risorse umane delle grandi imprese cercano personale «con esperienza» e sempre più spesso, accanto al volto di un commentatore intervistato dal telegiornale, compare la sovrimpressionazione «esperto».

«Esperienza», «esperienze», «esperto»: c'è un nesso di significati tra questi termini, nei limiti dei diversi contesti discorsivi nei quali sono stati utilizzati? L'esperienza di un viaggio e quella di dieci anni di lavoro nel medesimo ramo di industria sono paragonabili? Soprattutto, è possibile costruire anche nella società tardomoderna un patrimonio personale di esperienza? Oppure la tendenza principale della contemporaneità consiste nella manifestazione continua di nuove competenze che non si accumulano rispetto alle precedenti, ma vanno a cancellarle? Esperienze mediate

dai mezzi di comunicazione di massa, esperienze immaginarie, esperienze virtuali, esperienze frantumate: l'odierna società sembra preferire la propinazione ininterrotta di stimoli alla sedimentazione dei vissuti dei singoli individui, che finiscono per essere *esonerati dall'esperienza*.

È stato scritto che «lo spettatore non viaggia: vede molto, ma non incontra nessuno», per poi aggiungere che «quando si vede troppo, si finisce per non distinguere nulla» (Jedlowski 1999: 167-168). La condizione di costruire molteplici vissuti potenziali (quella che Weymann chiamava 'tirannia delle possibilità') rende incerte e volatili le biografie esistenziali e provoca, paradossalmente, una contrazione degli orizzonti temporali, inducendo l'individuo a concentrarsi solo sul presente. Quest'ultimo è, però, il tempo della riflessione e dell'elaborazione personale delle scelte morali, pur in assenza delle risorse sociali per portarle a compimento (quello che Bauman chiama 'paradosso etico della postmodernità'). Soprattutto, è il tempo della trasformazione dell'esperienza in autoriflessività e del tentativo, da parte dell'individuo, di reincollare i frammenti delle sfere di vita pluralizzate e disgregate, al fine di comprendere il proprio vissuto. Per farlo, l'analisi sociologica ha (parzialmente) deviato la sua attenzione dai momenti di attività e di produzione alle contingenze di pausa e di silenzio che l'attore sociale riesce a ritagliarsi nella sua quotidianità. Le pagine che seguono analizzano specificatamente la condizione del viaggio, inteso come una metafora costruttrice di senso nella società contemporanea e come momento in cui l'individuo riesce a rivisitare il proprio vissuto. Alla luce di questa prospettiva verrà letta l'esperienza del programma Erasmus che, nato sulle ceneri dell'Europa bloccata dall'equilibrio del terrore instaurato dalla guerra fredda, ha fatto dell'educazione alla transnazionalità e della diffusione dello spirito critico ai più alti livelli i propri obiettivi.

L'Erasmus è visto come uno degli 'infratempi' che permettono di ricostruire il rapporto tra l'autonomia dell'individuo e le sfere di vita nelle quali è immerso, tanto che lo studente Erasmus trova un equilibrio tra la molteplicità degli stimoli e quella che è stata definita la 'resistenza dell'io' (Jedlowski 1999). L'incidenza di alcune variabili (l'autonomizzazione dalla famiglia di origine, la ricerca del primo lavoro per pagarsi la permanenza all'estero, la frequentazione di ambienti multiculturali ecc.) rende il programma Erasmus meritevole di analisi sociologica ai fini delle ricadute in termini esperienziali e identitari sul soggetto. La dimensione temporanea della condizione di studente all'estero permette di valutare l'elaborazione dell'esperienza compiuta nel momento in cui l'attore, terminato il periodo di pausa, 'riprende la corsa'.

Percorso di memoria, costruzione del sé, ricerca delle radici del legame tra individuo e società, ma anche individuazione di un percorso biografico preciso tra mille potenziali e definizione di un curriculum con un'alta appetibilità professionale: lo sforzo delle pagine che seguono consiste nel valutare l'esperienza Erasmus non come rievocazione nostalgica, ma come

contributo alla presa di coscienza, nel giovane, del proprio essere storico come cittadino e come lavoratore.

2. Memoria, nostalgia, tempo presente

Da tempo è accettata l'ipotesi sociologica per cui ogni individuo instauri con la memoria un rapporto non meramente soggettivo, ma socialmente condizionato. Se è vero che gli uomini non hanno sempre ricordato allo stesso modo e che gli atteggiamenti nei confronti del passato variano anche nel singolo individuo a seconda dei momenti, dell'età e delle esperienze di vita, è altresì legittimo supporre che il proprio rapporto con il passato sia influenzato anche da fattori culturali.

Proprio la modernità, anzi, tenderebbe a porre condizioni specifiche ai rapporti degli individui con la memoria: la definizione stessa di modernità identifica tale epoca sulla base di una comparazione temporale, come antitesi tra il presente e il passato. Ciò che è 'moderno' lo è perché esiste un 'antico' a cui si contrappone, in un rapporto paragonabile a una fuga in avanti mai interrotta e a una rincorsa mai completata (ciò che è moderno oggi, domani diviene antico o quantomeno 'vecchio').

L'età moderna, dunque, ha nel rapporto con il passato un punto nodale del suo svilupparsi: che non ci sia solo contrasto, ma anche dialogo tra le due polarità è testimoniato da come l'epoca moderna, a partire dal XVIII secolo, abbia sviluppato un interesse collettivo senza precedenti per il passato e la sua conservazione. Modernità significa anche diffusione di meccanismi tecnici (stampa, fotografia, video) che trattano la memoria per evitare che essa venga persa: ciò è dovuto in parte al fatto che in nessuna altra epoca si è avuta la percezione dello scorrere del tempo con altrettanta velocità (tanto da rendere necessari dispositivi che lo 'fermino' e luoghi deputati alla sua conservazione, come i musei e le biblioteche). Esiste, però, un'ulteriore evidenza: la dimensione temporale, la definizione delle categorie del vecchio e del desueto e la velocità nelle trasformazioni di ciò che percepiamo come nuovo appartengono alla sfera del tempo sociale e non sono riconducibili esclusivamente alla condizione del singolo.

La sociologia ha da tempo sposato tali considerazioni su tempo, memoria e modernità: la stessa distinzione weberiana tra società moderne e società tradizionali si basa sul fatto che nelle prime il mutamento è istituzionalizzato come norma, mentre nelle seconde la legittimità è fornita dall'autorità dell'eterno ieri, che definisce le pratiche sociali sulla base della conservazione dei valori e degli atteggiamenti. Anche la letteratura moderna è divenuta letteratura del mutamento e del tempo che scorre, assumendo a volte il carattere melanconico della percezione di alcune fratture che mischiano il sociale con il personale (Baudelaire, Proust): la percezione dei cambiamenti che riguardano la società e delle ricadute sulla vita personale; la ricerca della negazione di uno scorrere del tempo e l'impossibile rincorsa

a una intemporalità di ciò che si prova nell'animo; la percezione che nulla sarà come prima, dal momento che il narratore, gli amici e la società sono coinvolti nell'avanzata dell'età.

Le suddette ambivalenze – mischiate spesso in ordine sparso – si traducono in atteggiamenti carichi di insoddisfazione e volti a un ritorno, per quanto impossibile, a condizioni preesistenti. A ben vedere, è l'intera cornice contestuale della modernità a caratterizzarsi per una forte contraddizione che poi ricade a livello micro:

Naturalmente, non è mai vero – né potrebbe esserlo – che l'esperienza di un individuo, anche in tempi di massimi rivolgimenti, sia tagliata fuori in modo assoluto da ogni contenuto dell'eredità delle generazioni precedenti. Tuttavia, è caratteristico della modernità porre il problema della trasmissione del patrimonio culturale da una generazione all'altra su basi nuove, in condizioni in cui per molti versi ogni nuova generazione deve *cominciare da capo* (Jedlowski 1989: 87-88).

Continuità oppure frattura: in questo dilemma si situa il rapporto tra individuo, memoria e società. Per essere comunicabile e trasmissibile, non basta che un evento sia stato vissuto da molte persone, ma è necessario che sia stato appropriato collettivamente, secondo i parametri presenti in una certa cultura. Se modernità significa anche conservazione di una memoria collettiva (mediante la sua esternalizzazione), la crisi della modernità è anche la crisi della continuità propria della facoltà di narrare e scambiare esperienze: da qui la mestizia del singolo individuo e il suo ricordo di un personale 'tempo perduto', a cui egli vuole ritornare.

Benjamin scrisse che il progresso è un angelo che procede nel futuro con lo sguardo attonito volto all'indietro: meno poeticamente, il ricordo di un passato da rimpiangere si traduce in un sentimento elevabile a carattere del tempo moderno, la *nostalgia*. Con tale espressione nel linguaggio comune si intende un vago stato di rimpianto, non ben definito né focalizzabile, che sfocia in un altrettanto indistinto limbo delle sensazioni e dei ricordi. In termini sociologici, invece, per nostalgia si intende il tentativo di impedire che i vissuti scompaiano nell'oblio, facendo perdere al singolo il quadro di ciò che ha vissuto. Così facendo, la nostalgia si collega a due dinamiche già citate: l'uso strumentale della memoria e l'idea che il passato sia ricostruito a partire dal presente.

Il primo aspetto merita un approfondimento: la strumentalità della memoria rischia di lasciare nell'ombra il significato che questa assume per le persone, al di là dell'utilità ai fini dell'azione razionale. Per questo motivo, una chiave di lettura più accorta nota una 'divaricazione' tra una memoria di superficie (razionale) e memorie più profonde, non legate a scopi pratici immediati e definite come 'memorie involontarie' (Proust e Benjamin, cit. in Jedlowski 1989). La memoria volontaria e quella involontaria rappre-

sentano due facce della stessa medaglia e si configurano come una memoria 'diurna' e una memoria 'notturna': quest'ultima non è utilizzabile ai fini della costruzione di un sistema condiviso di significati e valori, ma richiama alla mente del soggetto immagini e associazioni irrazionali, che Benjamin paragonava alla celebre tela di Penelope, perché «qui il giorno disfà ciò che la notte aveva fatto» (Benjamin 1973a: 28). Anche altre variabili interagiscono nel rapporto tra individuo, società e memoria: i soggetti che conservano le immagini e i ricordi (e ne fruiscono) ne modificano il significato, mentre gli strumenti della conservazione e della trasmissione incidono con determinati effetti, analizzati da Benjamin nel saggio sulla riproducibilità tecnica della memoria e sull'unicità dell'esperienza intellettuale. Altre tematiche, così come sono elaborate socialmente nei singoli contesti, influenzano la costruzione della memoria: i significati attribuiti alla vita, allo scorrere del tempo, alla radicalità della morte, alla trascendenza degli orizzonti giocano sul passato così come fanno sul presente.

L'analisi della memoria e delle esperienze che la costituiscono diventa un'impresa probante e alquanto ardua. Nondimeno, si pone come punto focale per leggere e capire il tempo umano. È necessaria, ovviamente, una lente particolare, la cui scelta parte da alcune considerazioni: tra le prime, l'ipotesi per cui esperienza e informazione mal si combinano tra di loro. Per quanto la seconda preveda, anzi favorisca, un processo di costituzione e sedimentazione dei numerosi dati diffusi, questo non comporta una sedimentazione ed elaborazione dei vissuti dei soggetti. L'informazione vista dal telespettatore o udita dall'ascoltatore non si trasforma in esperienza perché colui che la riceve non partecipa all'azione. Nell'ascoltare un notiziario radio oppure nel guardare un telegiornale, l'individuo non 'incontra' nessuno e non 'fa' niente. Televisione, radio e carta stampata esonerano il corpo del ricevente dall'azione, con l'eccezione degli organi della vista e dell'udito. Per quanto l'informazione mediata calchi sempre più la mano sul collegamento *in diretta* e sull'interattività del servizio, l'esperienza che si sedimenta in relazione alla radio e alla televisione è innanzi tutto l'esperienza di essere spettatori, tanto da suggerire il paradosso per cui essere ricchi di informazioni significa essere poveri di esperienza. Intendendo con questo termine «un vissuto di cui si tenti il padroneggiamento» (Jedlowski 1994: 134), la sua declinazione assume una centralità anche nella speculazione sulla modernità. La mancata sedimentazione delle esperienze, la loro 'mediatizzazione' e la labilità del collegamento che esse hanno con passato e futuro provocano la rottura del delicato equilibrio tra elementi oggettivi (l'ambiente sociale e culturale) e soggettivi (la sensibilità e la psiche dell'individuo).

L'esperienza, in questo modo, si fa talmente specifica da scomparire e provocare la scomposizione della modernità in una pluralità di microforme identitarie: tale frammentazione, il cui primo commentatore fu Simmel, ha assunto nella tardo-modernità un carattere di massa. Se l'esperienza era considerabile, nell'epoca moderna, come il cardine del rapporto tra molteplicità

e unità, la condizione postmoderna rende ancora più arduo trovare il punto di equilibrio: la molteplicità diventa eccedenza e l'unità la chimera impossibile di un mosaico che si scompone e ricomponde di continuo. Le esperienze diventano frammenti, avventure, abitudini brevi, mentre la questione dell'eccedenza tocca da vicino anche la struttura dell'identità e del vissuto. Le opzioni di vita acquistano sempre più la caratteristica della reversibilità: divorziare, risposarsi, cambiare città o lavoro testimoniano la pluralità di opzioni che caratterizza l'individuo contemporaneo. Tali possibilità, se da un lato ampliano lo spazio dell'immaginazione sociale, dall'altro rendono più labile la costruzione della nostra biografia individuale, sottoponendola – anche quando non si verificano effettivamente, ma rimangono in potenza – a continue revisioni e a scelte che si rivelano essere irresponsabili.

Anche le biografie, dunque, conoscono l'ipertrofia di vissuto che caratterizza i nostri tempi e si scoprono ancora più in bilico su uno dei paradossi interpretativi più efficaci nel definire la modernità: il progetto di un'emancipazione e il sospetto di una catastrofe. Appare confermata, dunque, l'intuizione di Laing, per il quale «se la nostra esperienza è distrutta, abbiamo smarrito noi stessi» (Laing 1968: 25). Ecco, dunque, che il concetto di esperienza nella tarda modernità amplia la sua portata e non si riferisce solamente alla semplice percezione degli oggetti e al loro utilizzo: «esperienza» significa «appropriazione della vita» oppure, come è stato efficacemente sottolineato, «presentificazione del tempo» (Jedlowski 1994: 144). Dietro questa espressione si situa l'attività di riflessione che accompagna l'attuale momento esperienziale: si tratta della pratica del 'dubbio ragionato' e della creazione di un momento di riflessione che valuti l'azione del soggetto nell'ambiente in cui essa si svolge, per cercarne l'adeguatezza.

L'esperienza della tardo-modernità, dunque, non viene esaurita con il suo semplice dispiegarsi, ma si compone anche dell'autoriflessione del soggetto: interrogandosi sul senso della sua azione, l'individuo si confronta con la propria esistenza e cerca l'adeguamento della propria pratica al mondo di segni e di significati proposto dall'ambiente. Per questo motivo «riflessione» significa anche «interpretazione», tanto del proprio vissuto, quanto dell'ambiente nel quale si esplica secondo le linee di un sapere finalmente cosciente. L'esperienza tardomoderna, dunque, non si esaurisce con l'*aver fatto*: nasce idealmente un momento prima, con l'*esserci*. «Avere esperienza» significa prima di tutto, infatti, «essere vivi» ed «essere nel mondo», cioè percepire sensazioni, emozioni, bisogni. Non si tratta di un approccio olistico, quanto di un'applicazione anche alla dimensione esperienziale della frammentarietà dell'esistenza: nell'odierna impossibilità di sperimentare la vita, oggi si sperimenta 'qualcosa' (una sensazione, un sentimento, una percezione oggettiva). L'esperienza, dunque, diventa *esperienza di qualcosa*, all'interno di una forma ben precisa, la stessa che viene definita dai canoni della comunità in cui il soggetto vive. Ne consegue la necessità dell'opera di elaborazione che fa sì che l'esperienza non sia un semplice dato, ma un

vero 'lavoro': ciò che è ricordato può svanire un minuto dopo oppure essere sostituito da un'altra esperienza. «Esperienza» significa quindi «attraversamento della vita» e si compone di singoli momenti che danno senso al vissuto, riempiendolo di segni e di significati.

Usando la terminologia di Benjamin, si potrebbe dire che il termine di «esperienza vissuta» (*Erlebnis*) vada distinto da quello di «esperienza accumulata» (*Erfahrung*): quest'ultimo è più selettivo rispetto al primo e si traduce nell'indicazione di quegli uomini e donne che effettivamente «hanno esperienza», cioè «sanno come andranno a finire le cose» (Benjamin 1976). La società tardomoderna, al contrario, tende ad accumulare *Erlebnis* che non si traducono mai in *Erfahrung*: un'ipertrofia di vissuti e biografie che non vengono capitalizzati come 'esperienza accumulata', tanto che ancora Benjamin parlava di 'fine dell'esperienza': gli individui della società contemporanea vivono una situazione di estraneità nei confronti del loro passato, che sempre meno si compone di punti fermi e scelte epocali, ma si trasforma in una teoria di scelte reversibili e di biografie multiple (il matrimonio da cui si divorzia, il lavoro che si cambia, le famiglie che si sovrappongono).

3. Un particolare spazio dell'esperienza: il viaggio

Tardo-modernità significa, però, anche recupero dell'esperienza e critica dell'esistente, sulla base della stessa riflessività che caratterizza la quotidianità del soggetto. Critica della fine dell'esperienza significa bisogno di punti fermi e di dimensioni precise, ricerca di ambiti sociali ristretti e non di momenti fuggenti, costruzione di nessi comunicativi duraturi e di legami sinceri. Ricostruzione di 'spazio' e 'tempo' intesi, secondo Berman, come «dimensioni individuali all'interno di gruppi di riferimento astratti» (cit. in Jedlowski 1989: 47). È aperta la discussione sugli ambiti in cui si svolga tale recupero: lo stesso Berman suggeriva addirittura i movimenti sociali statunitensi di metà degli anni Ottanta. Più in generale, l'attuale spazio dell'esperienza sembra essere rintracciabile nella contraddizione tra la limitatezza degli odierni vissuti e la necessità di condizioni oggettive che permettano nuove sedimentazioni. In questo senso, il concetto di 'pausa' e di 'spazi di interruzione' sembra essere utile alle nostre speculazioni.

Per *pausa* si intende una cesura tra due storie, utile non a frammentarle, ma, al contrario, a permetterne la sedimentazione e l'assimilazione. La pausa è un momento di passaggio che «destruttura la continuità delle attività consuete» (Jedlowski 1994: 167) senza creare disordine, ma fungendo da fulcro intorno al quale gira l'esistenza dell'individuo e della collettività. La pausa diventa un assestamento della biografia, uno spazio di autoriflessione ponderata, un tentativo di ricondurre a unità la molteplicità dei vissuti, un inserimento di *Erfahrung* nella *Erlebnis*. Per quanto la società occidentale cerchi con insistenza di proporre spazi e tempi per il recupero dell'esperienza individuale e proponga trattamenti per il corpo e la mente

in agenzie specializzate in maniera compatibile con il tempo di lavoro dell'individuo contemporaneo, il concetto di pausa ha una maggiore felicità euristica nei casi di separatezza tra l'individuo e l'ambiente consueto. Per questo motivo è stato spesso associato (Leed 1992; Salani 2005) all'esperienza del viaggio, con il quale condivide una tradizione di analisi sociologica recente, ma già piuttosto feconda.

A ben vedere, il viaggio è una delle condizioni più note della civiltà occidentale: spostarsi, migrare, mettersi in movimento rappresentano azioni che hanno accompagnato da sempre l'uomo, tanto da meritare un ampio spazio nei campi delle metafore ('l'ultimo viaggio', 'il cammino verso Dio', 'il lungo viaggio della vecchiaia'). Ciò accade perché il viaggio è una palestra di equilibri e ambivalenza che rappresenta al meglio la società tardo-moderna, perennemente in bilico tra scoperta e tradizione, tra persistenza del consueto e propensione al nuovo. Il viaggio è un'esperienza personale senza essere mai del tutto individuale, rappresenta il rifugio dalle difficoltà, ma anche l'avventura di nuove scoperte. Per un viaggio si parte tanto con le proprie certezze, quanto con i propri dubbi e il tragitto del percorso è importante almeno quanto la meta finale. Il viaggio, in definitiva, rappresenta un'esperienza polisemica, nella quale lo spazio per l'autoriflessione non è mai distaccato dall'incontro con l'*alter*, e l'esperienza stessa si colora con le varietà di questo scambio.

Proprio l'etimologia della parola, nelle diverse lingue in cui è usata, evidenzia il forte legame tra viaggio ed esperienza: in tedesco il sostantivo «Erfahrung» (esperienza) e il verbo «fahr» (viaggiare) hanno una radice comune che si conserva anche in inglese, dove il parallelismo si aggiunge di un terzo elemento, quello del timore e del pericolo. «Far» (lontano) ha infatti una evidente affinità con «fear» (paura), quasi a indicare che ogni viaggio, per quanto ben organizzato, rappresenta un salto verso l'ignoto. In ideale parallelismo, anche il lemma «esperienza» conosce una consanguineità etimologica: «experientia» rimanda a «experire», facilmente scomponibile in *ex-per-ire*, con il significato di «provenire da e andare attraverso», ma anche alla radice **per*, presente in «experimentum» e in «periculum», nel latino arcaico addirittura sinonimi.

Come è stato già osservato (Mongardini 1990), il viaggio è un 'gioco-istituzione', perché, al di là delle valenze che presenta (ludiche, identitarie, professionali), conosce confini ben definiti nello spazio-tempo e si configura come una parentesi, oppure una 'pausa nella corsa'. Tale espressione non deve far pensare esclusivamente a una oasi di quiete: il viaggio è anche una 'vertigine', lo scompaginamento delle convenzioni presenti nella quotidianità, il disordine e la distrazione vissute per un periodo limitato di tempo. Questi elementi, preminenti nel viaggio della tardo-modernità, erano presenti anche nelle esperienze di mobilità dell'antichità, quando però pesavano meno rispetto ad altre motivazioni di viaggio: la vittoria militare (come nel caso delle grandi campagne belliche, volte a conquistare una ter-

ra o a sconfiggere un nemico), la sopravvivenza economica (come accadeva per le transumanze dei pastori e delle loro greggi), l'istruzione (si pensi al cosiddetto per l'età moderna al *Grand Tour*).

Tentare una storia sociale del viaggio è un esercizio importante, forte di illustri antecedenti (Handke 1981; Ferrarotti 1999), in quanto scorre parallelo alla storia della civilizzazione: soprattutto nella società occidentale, l'evoluzione dell'uomo è stata accompagnata dal mutamento delle sue tipologie di spostamento. Il percorso che parte dal nomadismo per necessità (fino all'affermazione della società stanziale e agricola) e arriva alla figura del viaggiatore per finalità utilitaristiche o culturali passa attraverso tipologie di viaggio in continua evoluzione, sempre sottolineate, però, dalla letteratura del tempo.

Il viaggio dell'antichità era soprattutto il viaggio dell'*eroe*: sacrifici, peripezie, sfide improbe servivano a definire il suo rapporto con gli dei e, in maniera anche più pressante, il ruolo del leader guerriero nella società, tanto che il tentativo, da parte di quest'ultimo, di guadagnare l'immortalità passava attraverso il riconoscimento del suo carisma all'interno della comunità. Un tipo simile di viaggio è rappresentato dal pellegrinaggio e dal percorso di espiazione/purificazione: come diretta emanazione del peccato originale, il credente è costretto a espriare le sue colpe attraverso un viaggio imposto e doloroso, tale da produrre quella sofferenza utile come cura dei suoi peccati.

Il medioevo ha conosciuto il viaggio solitario e volontario del cavaliere che cerca di mostrare il suo valore alla società feudale: nel suo caso, la nobiltà di animo si traduce in libertà di movimento e nella capacità di abbandonare i lussi della vita di corte per compiere gesta mirabili. Dietro le imprese eroiche e le avventure con le dame, però, stazionava la condanna di un'esistenza senza pace, alla perenne ricerca di avventure lontane e perigliose, con il ritorno a casa considerato uno stato momentaneo tra due partenze.

Il viaggio volontario e di avventura conosce anche la tipologia della spedizione geografica o scientifica: esperienza, arricchimento ed erudizione si combinavano sin dal Seicento, con la variante aristocratica del già ricordato *Grand Tour* del XVII-XVIII secolo, mediante il quale i giovani aristocratici e borghesi europei mostravano di aver acquisito doti di coraggio, intraprendenza, attitudine al comando, conoscenza di costumi, galatei e lingue straniere utili a una nuova classe dirigente. È nel Settecento che questa tipologia di viaggio raggiunge la sua più ampia diffusione, specificando nell'Italia la meta preferita e relegando Francia e Germania in un ruolo subalterno. Il periodo romantico estremizza il volontarismo del viaggio, che diventa un piacere in sé e l'espressione più alta della libertà dell'individuo. Il viaggio serve a distogliere il soggetto dai condizionamenti del suo ambiente, per permettergli la percezione di sensazioni nuove e, in definitiva, per fargli acquisire una diversa identità. Le considerazioni più radicali di tale linea di pensiero portano all'esaltazione del vagabondaggio e della figura del clochard, inteso come individuo che esprime la propria protesta

nei confronti dei vincoli culturali della società moderna scegliendo un'esistenza caratterizzata dall'indeterminatezza della mobilità personale.

Un idealtipo del genere, al di là della sua eccezionalità, ben rappresenta, comunque, il passaggio dalle certezze ideologiche dell'Ottocento alla frammentarietà esistenziale del Novecento. Una simile scissione trova nell'esperienza del viaggio una sorprendente cartina di tornasole: quest'ultimo non è più cemento e sofferenza, ma scelta e piacere, perdendo, però, la funzione esperienziale che aveva nel passato e favorendo un nuovo tipo di identità, neomade e frammentata. L'arricchimento che prima forniva il viaggio lascia il posto a un senso di incertezza che l'avventura non aiuta a dirimere, ma anzi accentua: il viaggiatore sembra essersi perso, non trova più la sua identità, né la strada del ritorno. Egli vive in una sorta di labirinto in cui il tempo è sospeso e i confini spazio-temporali assenti: la 'volgarizzazione' del viaggio, divenuto pratica di massa già ai tempi di Lévi-Strauss, trasforma i viaggiatori in turisti e vacanzieri che, senza subire alcuna estraniamento dall'esperienza della partenza, perpetuano le abitudini e i riferimenti che hanno nella propria quotidianità.

Al di là della diversità dell'approccio dell'individuo nei confronti del viaggio (prima temuto, ora desiderato), alcuni elementi di interpretazione sembrano essere presenti nel corso dei secoli. Il *ludus* e la *paideía* come elementi costituenti del viaggio non mancavano, ad esempio, neanche nell'antichità, così come la dimensione della lotta, a volte giocosa, a volte seria: il viaggio è una continua oscillazione tra libertà e regola, tra svago e competizione, sullo sfondo di un paesaggio che nel corso dei secoli ha smesso di essere ambiente naturale per diventare, invece, ambiente sociale.

Universi simbolici, scambi di sensazioni e campi di interazione costituiscono il necessario sfondo dell'avventura posta in essere, nella stessa misura in cui terreni incolti, colline boschive e lande desolate rappresentavano lo scenario degli antichi viaggiatori. Viaggio significa anche accelerazione nella costruzione di circuiti relazionali attraverso il confronto con l'*alter* nel quale ci si imbatte durante l'avventura, attraverso lo scambio di esperienze e la convivenza, spesso forzata, tra persone che difficilmente si vedranno di nuovo alla fine del viaggio. Diceva bene Leed: «il viaggio permette di raggiungere un certo grado di solitudine in mezzo a solidarietà inevitabili, ma anche un senso di coesione con altri, un certo livello di umanità» (Leed 1992: 351). «Esperienza di viaggio» significa, dunque, anche «esperienza di solidarietà», incentivata dall'apertura verso gli altri con la quale ci predisponiamo alla parentesi ludico-vacanziera e all'interruzione provvisoria del tempo di lavoro.

Come è facile intuire, la dimensione relazionale riporta immediatamente conseguenze del viaggio in termini identitari: tale aspetto è visibile nella fase iniziale del viaggio, soprattutto nella sua accezione di 'fuga' dalla realtà circostante, ma anche nel ritorno e conseguente narrazione delle avventure vissute. È abbastanza pacifico che il viaggiatore cambi i propri tratti identitari durante la sua avventura: tale cambiamento è insito già nella di-

namica relazionale collegata al viaggio e nella sua capacità di modificare i sistemi di aspettative e di riconoscimento dell'individuo. La questione ancora aperta riguarda, invece, la durata dei suddetti cambiamenti: essi vivono il periodo del viaggio o vi sopravvivono? La più recente letteratura che ha approfondito la sociologia del viaggio (Salani 2005) sembra propendere per l'ipotesi della *mimicry*, come Caillois chiama il momento del 'simulacro', nel quale «l'individuo gioca a credere o far credere agli altri di essere un altro» (Caillois 1981: 36).

Secondo questa interpretazione, l'abbandono della propria identità non può che essere limitato, confinato specificatamente nei limiti temporali del viaggio: è in tale periodo che il soggetto indossa una maschera che non presenta la funzione di *inganno*, quanto di *espressione*, dato che comunica agli altri l'inizio di un periodo di vacanza dei ruoli indossati quotidianamente nel resto dell'anno. Allo stesso tempo, il simulacro indossato dal viaggiatore (composto da abiti informali e spesso sgargianti, dalla tendenza a fare tardi la sera e a non predisporre la sveglia mattutina) diventa un codice di somiglianza rispetto ai suoi 'colleghi' del momento, alla microcomunità con la quale egli condivide il viaggio e della cui temporaneità egli è consapevole. L'unità di intenti e la coesione che si riscontrano all'interno del gruppo di viaggiatori possono essere considerati come un 'indotto' del viaggio: tanto più è lontana la meta da raggiungere, tanto più stretti saranno i rapporti tra i viaggiatori, a causa dell'accorciamento, anche in termini spaziali, delle distanze nella comunità in movimento.

Per ordinare le conseguenze sul piano identitario del viaggio appare corretto citare tra i suoi elementi costitutivi il *ritorno*: l'effettività della dimensione esperienziale dell'avventura costruita dall'individuo prevede il suo ritorno a casa. Per questo motivo, il viaggio propriamente inteso *non è* se non prevede un *nostos* (ritorno): la speranza di rivedere Itaca animava Ulisse così come il cavaliere medievale; il ritorno a casa del pellegrino avrebbe sancito la sua espiazione, per la quale aveva affrontato un lungo travaglio. Anche l'esploratore prevedeva la circolarità della sua esperienza, dal momento che la più grande delle scoperte non avrebbe avuto senso in mancanza della comunicazione a coloro che ne attendessero l'esito. Il viaggio è dunque un'esperienza circolare (almeno nelle aspettative di chi parte) e proprio la rotondità del percorso si pone come esorcismo delle paure che esso genera (in coerenza con il percorso viaggio-esperienza-timore, di cui si ha traccia anche nell'etimologia) e giustifica la concezione del viaggio come «paradigma dell'esperienza autentica e diretta» (Leed 1992: 14), dal momento che produce cambiamenti nella concezione dell'io, dell'altro e della comunità.

4. 'Una pausa nella corsa': il programma Erasmus

Un tipo di viaggio che solo recentemente ha avuto un'adeguata risonanza in campo accademico riguarda l'esperienza Erasmus. I festeggiamenti in

occasione del ventennale del programma (concentrati, nello specifico italiano, in una quattro giorni tra Bologna e Rimini dal 9 al 12 maggio 2007 alla presenza di alte cariche istituzionali) hanno favorito la riflessione sulle precedenti ricerche, con la scoperta che queste si erano focalizzate soprattutto sulle dimensioni istituzionale o funzionale dell'esperienza, analizzando come l'Erasmus incidesse sul percorso formativo e professionale degli studenti coinvolti oppure come le istituzioni nazionali ed europee avessero cercato di incentivare il programma. Le pagine che seguono analizzano, invece, il significato dell'esperienza Erasmus quale processo significativo nell'ambito del percorso di costruzione identitaria del giovane che ne prende parte. L'ipotesi di partenza è che la mobilità degli studenti in Europa possa costituire uno strumento strategico per lo sviluppo nei giovani di una dimensione europea, sia in termini lavorativi che di cittadinanza. Ciò perché la mobilità Erasmus può costituire un tassello importante del rafforzamento di uno spazio pubblico europeo e della costruzione di un'Europa dei cittadini che veda protagoniste le nuove generazioni.

L'Erasmus, se da un lato avvicina, su una pluralità di dimensioni, i giovani a una dimensione transnazionale, dall'altro segna anche un loro distacco dalla formazione culturale e dalla definizione identitaria che hanno recepito nelle famiglie di origine. Oggi l'Erasmus rappresenta, per lo meno nei confronti degli studenti universitari italiani, un viaggio iniziatico, attraverso il quale il giovane esce idealmente dalla 'stanza dei bambini' per entrare nell'età adulta: lo 'svezzamento' si compie nella separazione dalla compagnia dei genitori e nell'autonomizzazione dei propri modi di vita. Il viaggio di questo tipo assume un'importanza fondamentale, dal momento che sancisce la separazione – per quanto momentanea – dal contesto socio-culturale di origine e contribuisce a fornire nuova luce ai paesaggi osservati, permette la formulazione di giudizi diversi, accompagna il giovane nella sua analisi introspettiva.

La rottura con il familiare e il conosciuto non si esercita solo nel momento del viaggio, ma viene preparata prima del suo inizio e si concretizza dopo la sua fine, nei momenti rispettivamente della progettazione del viaggio e della sua narrazione al ritorno. Il circuito di aspettative che circonda l'organizzazione della partenza già volge, per il giovane, nella direzione di un distacco dal familiare e di una sua autonomizzazione di vita. Il perché è presto detto: la preparazione del viaggio implica un progetto autoprodotta di gestione del tempo, di organizzazione delle risorse (la valigia da riempire), di organizzazione del trasferimento (la predefinitone del rapporto tra tempo di viaggio e tempo di sosta), di gestione del tempo di attesa prima della partenza, di apertura/chiusura nelle relazioni interpersonali con le persone che si incontreranno.

Allo stesso tempo, è riscontrabile un analogo processo di indipendenza del giovane anche nel momento del suo ritorno dal viaggio, specialmente nell'operazione di narrazione di quest'ultimo. La 'mitizzazione' dell'espe-

rienza appena compiuta acquista un'importanza almeno pari al viaggio in sé. Non parliamo solo della narrazione delle microavventure interne al viaggio, quanto anche della sua rendicontazione finale: l'analisi su cosa sia stato utile o superfluo portarsi da casa, il confronto con altri precedenti casi di viaggio che hanno inevitabilmente condizionato l'organizzazione della partenza, il commento sul dato economico (la quantità di risorse utilizzate) e su quello sociale (il livello di integrazione raggiunto nella propria permanenza) e la valutazione dell'utilità di quegli oggetti messi in valigia al solo scopo scaramantico (un libro già letto mille volte, il CD del cantante preferito, una cartolina della propria città, un peluche dell'infanzia regalato dai genitori) contribuiscono alla costruzione di senso che segue il ritorno a casa e che costituisce la vera differenza tra il viaggio e il turismo vacanziero.

Quanto detto sopra è genericamente applicabile a ogni tipo di viaggio, ma non toglie che l'Erasmus si differenzi da altre esperienze di viaggio e acquisti caratteri propri, dovuti alla condizione emotiva dei suoi partecipanti e alle percezioni che essi traggono da tale esperienza, in termini di adesioni affettive e culturali. È stato già ricordato come tutti gli idealtipi di viaggio, dall'antichità fino alla società tardomoderna, prevedevano un *nostos*, cioè il ritorno del viaggiatore nella comunità di partenza. La volontà di riappropriarsi del luogo di origine rappresentava addirittura una delle motivazioni più forti per il prosieguo del viaggio, così come l'immagine del ritorno a casa come meta finale dell'esperienza alleviava il travaglio, nel momento in cui si svolgeva. L'esempio di Ulisse e dell'amata Itaca è sintomatico, ma non certo l'unico: il cavaliere senza macchia, il rampollo della famiglia nobile e l'intrepido esploratore vivevano il viaggio anche in funzione del ritorno a casa. Questa predisposizione di animo sembra essere assente nelle testimonianze raccolte tra gli studenti Erasmus italiani all'interno di un frequentato forum sul sito di Caffè Erasmus¹: i sentimenti prevalenti raccontano di un periodo idilliaco, vissuto come eccezionalità consapevole (la 'pausa nella corsa' di cui si è già detto), nel quale le difficoltà – spesso solo di natura logistica o ambientale – erano limitate alle prime settimane. Così Giuf il 22 marzo scriveva: «A volte credo di vivere in un mondo mio», mentre Uollas il 28 giugno magnificava con dovizia di particolari «the real Erasmus life».

È la fase del ritorno a casa, però, che concentra le attenzioni degli studenti Erasmus: una volta terminato il viaggio l'indefinita sensazione di malinconia prevale sulla soddisfazione per il ritorno a casa e la nostalgia annulla l'eventuale ricordo di momenti negativi, posticipa la progettazione di esperienze future e annulla anche la volontà di narrare. Ne consegue

¹ Le citazioni che seguono sono tratte dal forum presente sul portale <<http://www.caffeerasmus.it/>> (04/08), di libero accesso previa iscrizione. Vengono riportati gli autori dei singoli interventi sulla base del nickname con il quale erano presenti sul forum e la data del loro post, non ripetendo l'anno, dato che per tutti gli interventi è il 2007.

che molti ex Erasmus si rifugiano in una community virtuale (forum, chat, mailing list) nella quale condividono il ricordo della propria esperienza con altri che ne hanno vissute di simili. Il pensiero ricorrente è la difficile accettazione della fine della permanenza all'estero, tanto che il solo parlarne (soprattutto in forma collettiva, come nei forum) allevia la nostalgia. Ancora Uollas il 28 giugno scriveva:

Ciao ragazzi di ritorno dall'Erasmus!!! Non ce la facevo più a parlare delle mie esperienze con gente che non poteva capire... perché c'è poco da fare, chi non c'è stato non può capire cosa vuol dire l'Erasmus!!! Allora con un paio di 'colleghi' abbiamo deciso di raccogliere da altri Erasmus italiani (amici di, amici di, amici di...) video, foto, testimonianze su quegli indimenticabili e folli mesi di vita... sì, beh... perché di cose folli se ne sono fatte veramente tante...

Le considerazioni sull'esclusività dell'esperienza Erasmus sono certamente condivise da Spigelio, che già il 1 maggio scriveva:

[...] non ci si riprende tanto facilmente e non so nemmeno se ci si riprenda... ormai sono tornato da nove mesi e non passa giorno che non pensi alla mia esperienza portoghese... non sono tanto le feste che mi mancano, quanto la vita da studente a Porto... fatta di tradizione, eventi, incontri... la divisa con il mantello...

Tratti di rassegnazione emergevano dalle parole di Miaka, che aveva lanciato il 1 maggio il topic «Erasmus e dintorni» sul forum di Caffè Erasmus, declinandolo specificatamente come testimonianza della fase del post-Erasmus:

Ciao a tutti! mi rivolgo a tutti coloro che hanno fatto l'Erasmus e che sono tornati in patria... io sono tornata circa un mesetto fa dal mio Erasmus in Spagna... e non riesco a riabituarmi alla mia vecchia vita! Ogni volta che sento nominare qualcosa di spagnolo mi viene un tuffo al cuore! Mi mancano i miei amici, la vita folle che facevo lì, la città, la movida notturna... tutto! Alcuni mi hanno detto che dopo un po' ci si riabituava alla vecchia vita, e bisogna pensare alla fortuna di aver vissuto una esperienza simile... mah! Per voi com'è stato il post-Erasmus?

I toni malinconici si mischiavano a tratti folkloristici, così Appo il giorno stesso scriveva: «[...] la notte mi sveglio mentre ballo il sirtaki» e Mizya, poche ore dopo, ammetteva: «[...] non posso vivere senza *frites e sauce andalouse*», fino a raggiungere modalità patologiche, con la sconsolata Memole82 che diceva: «[...] per due settimane non mi sono alzata dal letto».

Le considerazioni appena espresse, pur nella loro nettezza, non possono ovviamente costituire un campione della popolazione Erasmus: l'iscri-

zione volontaria a un forum in qualità di ex Erasmus suggerisce l'esito positivo dell'esperienza di studio all'estero e il desiderio di tenerla viva nel ricordo. Allo stesso tempo, sensazioni e stati d'animo successivi al ritorno da un periodo così intenso trovano con difficoltà la via di un'approfondita analisi introspettiva, come ammetteva lo studente che usava il nomignolo di Spigelio quando diceva:

Vabbè, ormai ti sarai già resa conto che quando si parla della propria esperienza le parole non rendono... io ci ho già rinunciato a cercare di descrivere ad altri questa vicenda della mia vita...

Ciò nonostante, la stessa dimensione numerica della mobilità Erasmus autorizza ormai alcune generalizzazioni. Secondo alcuni osservatori del fenomeno, anzi, è già oggi possibile parlare di una 'generazione Erasmus' formata da giovani che vivono in una dimensione europea, trovano normale spostarsi per studio o per lavoro in Europa, parlano più di una lingua straniera, hanno amici in tutta Europa, continuano a sentirsi francesi, tedeschi, italiani, ma come europei-francesi, europei-tedeschi, europei-italiani.

Questi stessi giovani, una volta terminato il proprio periodo di studio, vivono il ritorno a casa come un ridimensionamento delle loro prospettive, oltre che un recupero di vincoli familiari messi tra parentesi per un certo numero di mesi. Se l'etichetta di generazione appare sicuramente eccessiva, poiché una simile condizione riguarda ancora solo una minoranza di giovani, si tratta tuttavia di un settore significativo delle nuove generazioni. Lo studio dei processi culturali, identitari e politici che investono questa minoranza dei giovani europei si rivela essere un contributo chiave nel contesto dello sviluppo di una sociologia d'Europa, anche in forma previsiva. Le testimonianze raccolte nel suddetto forum volgono nella direzione della difficoltà di comunicare la novità dell'esperienza Erasmus a chi non l'abbia esperita autonomamente: l'inadattamento dello studente al suo ritorno è almeno pari allo sconforto per la mancata comprensione del proprio stato d'animo da parte di genitori, parenti e amici 'laici' (compreso il proprio fidanzato/a), con la conseguenza di una chiusura comunicativa in circuiti 'esoterici' e comunità ristrette di coetanei con i quali condividere i medesimi ricordi (o ricordi quantomeno simili).

Un altro aspetto notevole emerso dalle citazioni precedentemente quotate riguarda la dimensione del *nostos*: Se il desiderio per il ritorno è un tratto saliente dei tipi di viaggio finora analizzati (con l'eccezione di viaggi dalla forte caratterizzazione religiosa, la cui trattazione esula dallo specifico di queste pagine), l'Erasmus manifesta in questo caso una ulteriore eccezionalità. Dalle parole di Spigelio, Mizya, Appo e compagni traspare il rimpianto per la fine del periodo di permanenza all'estero: il piacere di essere tornati a casa, semmai ci sia, è sepolto da ricordi sulla movida spagnola, le crêpes francesi, il sirtaki greco.

Lo studente Erasmus (specificatamente quello italiano, le cui confessioni sul forum sono citate in questo contributo) tendenzialmente vive un desiderio, anche prepotente, di ritorno a casa nei primissimi tempi della sua permanenza all'estero. Tale sentimento successivamente scema al venir meno di quelli che vengono da lui percepiti come iniziali ostacoli (l'impatto con la nuova città, l'indecifrabile geografia dell'ateneo che lo accoglie, lo scoglio iniziale della lingua diversa dall'italiano, la momentanea solitudine amicale dei primi tempi), ma che si configurano oggettivamente come 'frustrazioni formative' il cui superamento rafforza l'autostima del soggetto e ne favorisce l'adattabilità. Stante questa condizione, se c'è un desiderio per il *nostos*, è 'posticipato' al rientro dalla permanenza all'estero e riguarda la nostalgia per la fine dell'Erasmus. Quest'ultima si concretizza in fugaci ritorni nel luogo di studio, in fine settimana passati a Lisbona, in appuntamenti fissati al bistrot parigino come avveniva nei mesi dell'Erasmus, oltre che nella creazione di comunità virtuali tra studenti conosciuti durante la permanenza all'estero.

Cruciale, a questo punto, è cercare di interpretare i tratti che differenziano sostanzialmente l'Erasmus dagli altri tipi di viaggio: a fronte di tanti 'vissuti senza esperienza', l'Erasmus si propone come effettiva *Erfahrung*, dal momento che colui che sta vivendo un periodo di studio all'estero ha esperienza, cioè sa come andranno a finire le cose, per usare la terminologia di Benjamin. Ciò detto, l'Erasmus è effettivamente un evento eccezionale nella prospettiva di chi lo vive, ma non per questo sfugge all'interpretazione secondo le linee della modernità. Anzi, vale per l'Erasmus quanto Simmel affermava per il viaggio: divenuto un diritto laddove per secoli era stato una costrizione e un obbligo, esso rappresenta la prassi che più vistosamente di altre demarca il passaggio verso la modernità e il suo corredo di libertà, in passato inesigibili. L'Erasmus è, infatti, una forma di mobilità nella quale il soggetto si sottrae alla sua quotidianità, modifica le relazioni di reciprocità con l'ambiente e gli altri individui, entra in una dimensione di 'avventura'. L'uso di questo termine suggerisce la spoliazione da parte del soggetto di larga parte dei fattori identitari consueti per assumere un nuovo apparato simbolico e comportamentale, valido nello specifico del periodo di 'erranza'.

La limitatezza temporale di questa esperienza è, infatti, un'altra variabile da non sottovalutare: questa non incicia l'incisività dell'esperienza, ma, al contrario, la potenzia, rendendo il giovane più ricettivo nei confronti delle novità che gli si presentano nel corso dell'avventura. Il risultato consiste in un momento di autoriflessività caduco e non stabilizzabile, per questo motivo particolarmente intenso. È intuibile come il ritorno a casa diventi il momento in cui decantano riflessioni simili a quelle che gli iscritti al forum hanno comunicato in rete: ritornare alla vita di tutti i giorni significa interrompere il flusso esperienziale e 'retrocedere' dall'*Erfahrung* all'*Erlebnis*. A ben vedere, però, il ritorno a casa (dunque la fine dell'avventura) presen-

ta caratteri non meno fragorosi dell'avventura in sé. Tornare dall'Erasmus significa, intanto, riacquisire i parametri per riflettere sui sei/nove/dodici mesi precedenti e sulla loro eccezionalità. Significa anche, inoltre, confermare la natura istituzionale del viaggio Erasmus: se è vero che, nel partire, il giovane si sottrae alla quotidianità, percepita come un insieme di vincoli e di controlli, è altrettanto vero che non c'è partenza se prima l'individuo non firma una sorta di 'patto per il rientro'. Con esso il giovane assicura la sua famiglia, la sua cerchia di amici, i suoi professori e l'intera comunità che la via di fuga prossima a essere intrapresa è di breve durata, tanto che dopo pochi mesi egli tornerà a fornire il suo contributo nell'ambiente conosciuto. La certezza di tornare non è una *deminutio* della novità Erasmus, ma rappresenta, al contrario, la condizione che consente il viaggio e ricorda l'importanza dell'*istituzione*. Quest'ultima (da non identificare solamente con le università che si accordano per lo scambio di studenti, ma con l'intero sistema sociale) funge da garante del 'patto per il rientro' e si assicura che anche nel nuovo ambiente lo studente trovi la propria reciprocità nello scambio sociale.

L'Erasmus, in definitiva, è 'magico' proprio perché l'incantesimo a un certo punto finisce: ciò non accade *ex abrupto*, ma con una gradualità che rispecchia la riflessività dell'epoca moderna e permette allo studente di iniziare il confronto con sé stesso già nelle ultime settimane di Erasmus, senza attendere lo sbarco dall'aereo del ritorno. Gli sgoccioli della permanenza all'estero si caratterizzano, infatti, per una serie di 'buchi' nella condizione di sospensione che rappresentava l'equilibrio Erasmus'. Si tratta di 'ritorni alla quotidianità' progressivi e sempre più presenti. Si telefona ai genitori per precisare l'ora esatta di arrivo, si definiscono accordi sul come farsi venire a prendere, si riannodano i primi fili con gli amici rimasti a casa: questi atteggiamenti hanno la funzione ultima di rendere meno traumatico il passaggio dalla sospensione delle relazioni al loro reintegro. Seguendo questa linea di interpretazione, la volontà di prolungare tale esperienza (mediante le rimpatriate con gli amici dell'Erasmus) è un atteggiamento naturale e speculare alla riassunzione dei propri ruoli.

Il ripristino delle condizioni identitarie originarie, però, non è mai perfetto e tale imperfezione consente di guardare all'Erasmus come a una esperienza in senso sociologico e non come a un vissuto simile a tanti altri. Il ricordo di quel primo periodo di 'devianza' – per quanto accettato e osservato dall'istituzione – rimane indelebile nella mente di chi lo ha vissuto. In merito, la 'letteratura della nostalgia' abbonda nei forum. Così si presentava il 6 giugno viola606 nel forum dal topic «Il valore dell'esperienza Erasmus per il mondo del lavoro»:

Sono una ex Erasmus a Barcellona laureatasi dopo un anno giusto dal ritorno in giurisprudenza a Lecce, attualmente praticante avvocato annoiato in due studi legali, soldi neanche a vederne, nostalgia e voglia di ripartire:

tanta. Mandato all'aria Leonardo (non ho presentato nemmeno la domanda) per troppa paura di riprendere in mano la valigia, errore costato caro, ma utile a farmi capire che d'ora in poi seguirò senza pensarci troppo le occasioni che mi capiteranno.

Il ritorno a casa, la difficoltà a riambientarsi, l'iniziale incomunicabilità e la mente ancora persa nel fuso orario di Londra e Madrid sono indicatori, per lo studente italiano che abbia praticato l'Erasmus, di una necessaria ridefinizione della propria identità che non si traduce nella semplice vestizione degli abiti lasciati sei o nove mesi prima. Rappresenta, invece, l'inizio di un faticoso lavoro su di sé che definisce la figura dell'adulto nella società tardo-moderna. Tale riflessività accompagnerà l'individuo secondo linee irregolari e discontinue, accentuandosi negli altri 'infratempi' che egli cercherà (un viaggio, un libro, una storia d'amore) e smorzandosi nella quotidianità del lavoro e nei momenti in cui egli si limiterà a 'ragionare al presente'.

L'Erasmus si configura, dunque, come un viaggio particolare, una delle poche 'vie di fuga' del tempo adolescenziale che non rappresentano un rifiuto, ma che definiscono le premesse per la costruzione del sé. La volontà istituzionale di incentivare la diffusione del programma Erasmus, allargandolo anche a paesi esterni all'Unione Europea, testimonia l'importanza dell'esperienza in questione, ma non eliminerà, almeno nel breve periodo, la sua contenuta rappresentatività all'interno della popolazione universitaria, tanto da rendere necessario specificare come la lente finora utilizzata per interpretare la costruzione identitaria dei giovani nella tardo-modernità risulti inevitabilmente parziale: altre dimensioni si prestano a essere indagate, in modo da delineare con completezza il fenomeno in questione.

La disponibilità giuridico-formale a compiere all'estero una parte del proprio percorso universitario non elimina tutti gli ostacoli: un'indagine della Commissione europea datata 2000 rivela che il 57% degli studenti Erasmus ha avuto problemi economici durante la permanenza all'estero. Mancano, purtroppo, statistiche che indaghino quanti studenti abbiano avuto la necessità di trovare un lavoro nel paese che li ospitava per finanziare il loro periodo di studi. In compenso sappiamo che una voce importante delle entrate degli studenti in trasferta è rappresentata dagli aiuti familiari, particolarmente all'interno di quegli stati non propensi a facilitare lo studente nella ricerca dell'alloggio o nelle spese quotidiane: l'85% dei belgi, l'84% dei portoghesi e il 77% degli Erasmus italiani ha usufruito di aiuti familiari durante la permanenza all'estero. Ciò come inevitabile conseguenza di un investimento economico totale nel programma che, con 930.000.000 di euro nel periodo 2000-2006, ha prodotto borse mensili in media piuttosto limitate (150 euro). Da questo dato tracciamo un'altra considerazione: da più parti si obietta che leggere l'identità di una generazione di giovani arrivando a legarla al processo di europeizzazione attraverso il programma Erasmus sia una forzatura in termini di rappresentatività.

L'identità da ricavare eventualmente sarebbe propria di un segmento specifico caratterizzato da giovani dotati di una base materiale che permetta loro di affrontare le spese del viaggio e della permanenza.

Le statistiche sembrano dare ragione solo parzialmente a questa obiezione, poiché la discriminazione principale in termini di attribuzione di capitale sociale, economico, culturale si osserva tra i giovani che si iscrivono all'università e i loro coetanei che non vi accedono, prima che tra coloro che partecipano all'Erasmus e i loro compagni di studi: il 47% degli studenti Erasmus afferma che i propri genitori hanno un reddito superiore alla media. Due terzi dei genitori di studenti che hanno sostenuto l'esperienza Erasmus è impegnato in attività manageriali, professionali o tecniche. Il 59% degli studenti Erasmus ha uno o ambedue i genitori dotati di un'elevata educazione. È proprio il capitale culturale familiare la variabile che incide maggiormente sulla decisione di intraprendere l'esperienza. Per quanto possa sembrare paradossale, parlando di giovani che, all'interno del periodo Erasmus, apprezzano soprattutto la momentanea autonomia dai propri genitori, sono le famiglie più dinamiche e più colte che valutano come un investimento formativo, culturale e in prospettiva economico l'opportunità di studiare e vivere in un paese straniero, e che sono maggiormente disposte, se necessario, a sopportare qualche sacrificio economico (Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2001).

Più in generale possiamo affermare che il programma Erasmus, nonostante siano terminati i tempi pionieristici e tenda ormai a una larga diffusione nell'ambito universitario, si riferisce sicuramente a una cerchia relativamente ristretta. Questo dato di fatto non lede, però, l'utilità di uno sguardo sociologico sul suddetto programma e sulle ricadute identitarie che esso presenta in forma temporanea o permanente. È ancora la già ricordata Myzia che scrive che «dall'Erasmus non si guarisce, per fortuna».

5. La dimensione europea dell'Erasmus: alcune considerazioni finali

Il programma Erasmus non è rappresentativo del mondo giovanile nella sua completezza come non lo è neanche la popolazione universitaria, nonostante si vada verso un incremento nel numero di iscrizioni negli atenei. È invece rappresentativo dell'ambiente sociale e culturale nel quale i figli delle classi sociali medio-alte formano il proprio assetto valoriale. La permanenza all'estero finisce per incidere proprio sul sistema assiologico dello studente o, quantomeno, influenza la sua percezione della quotidianità intesa come implementazione di una serie di diritti e di doveri, di spazi di libertà e di costrizione, di tempi per il lavoro e di tempi per il riposo.

L'Erasmus fornisce allo studente la sensazione di «un senso di quiete nella corsa», per usare l'espressione di una studentessa intervistata dalla già citata ricerca della Commissione europea. La stessa studentessa aggiunge che

[...] in Erasmus vivi in una dimensione spazio-temporale che ha regole e ritmi propri, che regala una leggerezza (ma non superficialità) e una predisposizione verso gli altri e verso il nuovo paragonabile solamente allo spirito dell'infanzia.

Non c'è solo – è bene ricordarlo – la dimensione individuale, ma anche quella sistemica: il programma Erasmus si pone come palestra privilegiata per testare il sistema di educazione superiore perseguito dall'Unione Europea, nel tentativo, ai limiti delle possibilità, di far convivere programmi e filosofie educative del tutto distanti. La comunicazione lineare tra docente e alunno del Regno Unito con il dialogo spesso impossibile in Italia; l'obbligo di frequenza in Francia e Portogallo con la libertà e l'autonomia della Germania. Nel caso italiano saranno poi da valutare gli effetti della prossima riforma universitaria che, accelerando i tempi di laurea, rischierà di spingere molti studenti a rinunciare all'esperienza di mobilità all'estero per non ritardare troppo il proprio percorso di studi. Non casualmente, la VII ricerca Almalaurea individua alcuni segnali di rallentamento rispetto alla continua crescita degli studenti italiani in uscita, evidenziando il rischio che la riforma universitaria allontani gli studenti italiani dall'Europa. Se ciò fosse vero, l'Italia remerebbe in direzione contraria rispetto alla volontà comunitaria di fare dell'esperienza Erasmus una palestra per il cittadino europeo del domani: anche i recenti festeggiamenti del ventennale del programma sono stati ispirati da una filosofia di comparazione tra la mobilità studentesca in Europa e la costruzione di una identità continentale, tanto che il festival «Venti di Erasmus» è stato associato alla terza edizione della «Festa dell'Europa».

L'esperienza Erasmus non vive una vita propria, ma risulta inserita, in termini contestuali, in un dedalo di percorsi volti a definire l'uropeizzazione della cittadinanza. Parimenti, dal punto di vista del soggetto che lo vive, il programma Erasmus non è un segmento separato interno a un ciclo vitale, ma la ruota di un ingranaggio che continuerà a girare anche successivamente al periodo di studio universitario passato all'estero. A tale proposito, sono emblematiche le parole di una ex studentessa Erasmus (la cui testimonianza è reperibile tra le esperienze riportate sul sito <<http://www.ventidierasmus.eu/>> [04/08]): «[...] anche adesso, che sono un'impiegata e ho due figli, quei venti mesi trascorsi in Germania sono una parte di me».

Se è vero, dunque, che l'esperienza di studio universitario all'estero ha una valenza prettamente extracurricolare, dal momento che incide sull'aspetto identitario e sul rafforzamento della riflessività del giovane molto più che non sulla specializzazione lavorativa o sul bagaglio conoscitivo, non si può disconoscere anche la sua ricaduta professionale. La permanenza all'estero per motivi di Erasmus permette, oggi, l'arricchimento del proprio curriculum e incontra, nei colloqui di lavoro, il gradimento di un numero sempre maggiore di selezionatori. Erasmus e lavoro, soprattutto, incominciano a

svilupparsi con una tale omogeneità strutturale da porsi come dimensioni temporalmente diverse (prima l'Erasmus, poi il lavoro), ma morfologicamente affini. Apertura culturale, disponibilità a mettere in discussione i propri costumi, desiderio di miglioramento delle conoscenze linguistiche, costruzione di nuove esperienze di vita sono oggi le motivazioni che animano i giovani che, per cercare lavoro, si spostano in un'altra regione, in un altro paese dell'Unione Europea o persino al di fuori d'Europa. Spesso, sono le medesime motivazioni che avevano consigliato – durante il periodo universitario – l'esperienza Erasmus. D'altronde, se il 2007 ha rappresentato il ventennale del programma Erasmus, l'anno precedente era stato definito «Anno Europeo della Mobilità dei Lavoratori»: le ricerche commissionate in occasione delle due ricorrenze hanno fornito risultati facilmente comparabili. Una *survey* appositamente condotta dall'Eurobarometro rivelava come, su quasi 25.000 interviste condotte, il 24% dei giovani intervistati si era già spostato almeno una volta in un'altra regione per motivi di lavoro, il 4% si era spostato in un altro stato dell'Unione Europea, il 3% in uno stato fuori dall'Unione Europea (Eurobarometer 2006). I cittadini intervistati, inoltre, credevano fortemente nel loro diritto alla libera circolazione, pensavano che spostandosi avrebbero migliorato le proprie opportunità lavorative, ritenevano la mobilità per motivi di lavoro importante quasi come la stabilità: quest'ultima fornisce esperienza, la prima garantisce adattabilità.

Ricerche condotte sugli effetti dell'esperienza Erasmus a fini professionali per i giovani partecipanti descrivono il programma di studio all'estero come una risorsa importante, non solo per il miglioramento di almeno una lingua straniera. Particolarmente alcuni percorsi di studio (fra tutti scienze politiche e ingegneria) considerano ormai l'Erasmus come una tappa fondamentale della carriera universitaria. Soprattutto, coloro che si spostano per lavoro si discostano dalla figura classica dell'emigrante otto-novecentesco (cultura scarsa, se non inesistente, propensione al lavoro manuale, scarsa qualifica professionale), essendo spesso dotati di un alto livello culturale, al quale far corrispondere un'adeguata scelta professionale. Ritorna, quindi, la variabile della formazione universitaria (e della permanenza all'estero), ambedue permeate di un sistema identitario che abbia il suo centro nella dimensione continentale, come ideale sintesi della diade tra locale e globale.

In ultimo, mobilità universitaria e mobilità lavorativa rischiano di somigliarsi non solo per le opportunità, ma anche per le limitazioni. Se da un lato sussistono ostacoli all'armonizzazione dei percorsi universitari (in misura tale da sconsigliare la momentanea permanenza all'estero) e all'autosufficienza dello studente lontano dalla propria famiglia, dall'altro un mercato del lavoro precario e privo di diritti fondamentali stravolge il senso del cercare lavoro fuori dalla regione, dallo stato o dal continente di appartenenza: non più scelta volontaria, ma soluzione obbligatoria contro la disoccupazione o la sottoccupazione, tanto da suggerire il paragone con i tempi in cui la mobilità non era un diritto, ma un obbligo.

A. Ragni

Lo studente Erasmus: dimensione motivazionale e reinterpretazione del sé

A mezzanotte gli studenti lanciano un grido tutti insieme per scaricare la tensione accumulata studiando.

Nel campus dell'Università di Lund a mezzanotte sembra che sia mezzogiorno.

Si grida tutti insieme, e forte...

Racconto di viaggio 12

I. Premessa

Obiettivo di questo saggio è quello di mettere in evidenza gli aspetti motivazionali e alcuni elementi centrali dell'esperienza di mobilità degli studenti Erasmus. Nello specifico questo contributo intende presentare i risultati dell'analisi qualitativa svolta su:

- 130 richieste di ammissione al programma di mobilità studentesca Erasmus: 71 per la facoltà di scienze politiche, 19 per la facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, 40 per la facoltà di ingegneria¹. Questo materiale si è rivelato particolarmente interessante per ciò che riguarda gli aspetti motivazionali. Le variabili rilevate sono il sesso, l'età, il corso di laurea, l'anno di frequenza, le destinazioni indicate, la durata del soggiorno e i motivi che spingono alla partenza per una facoltà straniera;
- 30 interviste semistrutturate a studenti Erasmus, di cui 12 sono i maschi e 18 le femmine; 20 sono italiani e 10 di altri paesi dell'Unione

¹ Per la disponibilità di questo materiale si ringrazia l'ufficio relazioni internazionali dell'università degli studi di Firenze.

Europea; gli studenti intervistati appartengono alla maggior parte dei diversi settori disciplinari; i paesi di destinazione sono rappresentativi dell'intera Europa. L'intervista utilizzata per la rilevazione è di tipo semistrutturato; consta di 26 domande di cui, escludendo la parte anagrafica, 3 sono a risposta chiusa. Segue una struttura di tipo temporale nella quale sono riconoscibili tre momenti: prima, durante e dopo il soggiorno. L'analisi di questo materiale è stata utile per comprendere come lo studente ricostruisce a ritroso il suo soggiorno, soprattutto per quel che riguarda il significato intrinseco attribuito all'esperienza di mobilità, in termini di conseguenze sull'identità e di effetti sui sentimenti di appartenenza nazionale ed europea;

- 34 racconti di vita prodotti dal concorso annuale «Raccontami Erasmus»². Questo tipo di documento è stato particolarmente utile per l'analisi in quanto privo di qualsiasi filtro alla libera espressività. Dai racconti traspare un'intensa carica emotiva, a conferma del solido legame che ogni studente stabilisce con la propria esperienza Erasmus, un vincolo che non si affievolisce nel tempo, ma che al contrario sembra mostrare a pieno i suoi effetti nel lungo periodo.

2. La partenza

I giovani italiani, che siano studenti o no, generalmente si mostrano disponibili a muoversi e a viaggiare più di quanto non si pensi. Quasi il 46% è stato almeno una volta all'estero (Flash Eurobarometer Series 2007), un'esperienza oltre confine che riguarda soprattutto il tempo libero e le vacanze. Se si guarda invece alla mobilità per motivi di studio lo scenario appare ben diverso, e solo poco più di un quinto degli studenti italiani risulta aver fruito di esperienze di studio all'estero (Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2000 e 2001). Comunque sia, per quanto ancora limitata, questo genere di mobilità sembra non costituire più una rara eccezione per i nostri studenti universitari. Ma quali sono le motivazioni che spingono questi giovani a partire e trascorrere un periodo della loro esperienza universitaria fuori dal proprio paese? I motivi sono diversi, spesso molteplici.

L'analisi delle domande di ammissione al programma di mobilità Erasmus restituisce un quadro davvero interessante. Innanzitutto appare necessario rilevare come le motivazioni contenute all'interno di questo tipo di documento siano strutturate in chiave funzionale per l'ottenimento della

² «Raccontami Erasmus» è un concorso di scrittura creativa indetto dall'università degli studi di Salerno e riservato a studenti, dottori di ricerca e dottorandi dello stesso ateneo e a studenti stranieri ospiti che hanno ottenuto una borsa Erasmus negli ultimi cinque anni. Il materiale è stato messo a disposizione dall'ufficio relazioni internazionali dell'università degli studi di Salerno; in particolare si ringraziano Ajello Epifanio e Massimo Pendenza.

borsa di studio³. Non sono quindi motivazioni del tutto genuine, ma ciò non appare un elemento distorsivo che vada ad inibirne, in qualche modo, l'utilizzo a fini interpretativi. Difatti, se gli attori sociali attribuiscono un valore reale alle proprie azioni nell'ambito di uno specifico contesto, le conseguenze da ciò scaturite (accettazione o meno della domanda Erasmus) si riveleranno poi reali anche al di là delle proprie effettive intenzioni (la motivazione scelta per suffragare la loro partenza)⁴. In altri termini, anche se quella che si rileva in questo tipo di documento appare come una motivazione definita per fini strumentali, piuttosto che una motivazione del tutto genuina, ciò non rappresenta affatto una falsificazione della realtà, ma è la risposta degli attori, determinata dalla propria percezione del contesto, che si orienta funzionalmente rispetto allo scopo. Ai fini dell'analisi appare infatti determinante ciò che essi percepiscono come necessario e quindi capace di effetti reali. In questo caso, gli studenti che intendono partecipare all'assegnazione della borsa di studio operano una propria definizione della situazione, valutando la necessità di un certo tipo di risposta nei confronti di un *input* istituzionale, sulla base della quale l'istituzione stessa opera la scelta delle migliori candidature/motivazioni.

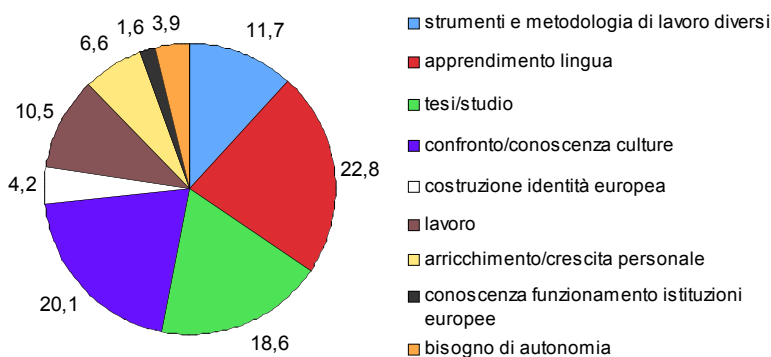
I documenti vagliati sono 130, le motivazioni ivi contenute sono in tutto 333. L'apprendimento di una lingua straniera, il bisogno di conoscere e misurarsi con altre culture, la volontà di confrontarsi con un sistema universitario diverso e la percezione che l'esperienza Erasmus costituisce un valore aggiunto per il proprio futuro lavorativo rappresentano le principali spinte alla mobilità. Questi risultati confermano gli orientamenti motivazionali emersi all'interno di altre ricerche sulla mobilità studentesca (Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2000 e 2001), ma a seconda delle diverse aree di studio si registrano differenze significative.

La volontà di imparare o approfondire la conoscenza di una lingua straniera è un importante stimolo al viaggio, risultando la motivazione principale della mobilità transnazionale a prescindere da ogni altro tipo di variabile (sesso, età, indirizzo di studi). Gli studenti che dichiarano di volersi recare in un paese europeo per impararne la lingua sono poco più di un quinto del totale (22,8%). L'apprendimento della lingua straniera, strumento indispensabile nella società dell'oggi, pare derivare da due differenti, sebbene parzialmente contigue, esigenze personali. Nel primo caso

³ Le domande di ammissione al programma sono vagliate da una commissione che valuta, tra le altre cose, la motivazione che gli studenti manifestano verso l'esperienza di studio all'estero. È chiaro, dunque, che lo studente che si trova a riempire il modulo elencherà innanzitutto quelle motivazioni che ritiene più appropriate affinché il suo lettore sia convinto della reale utilità dell'esperienza e quindi lo autorizzi a partire. In altri termini, si potrebbe quasi dire che più che le motivazioni reali sono state rilevate quelle che secondo gli studenti sono le motivazioni più adatte per ottenere l'autorizzazione a partire.

⁴ È ciò che nelle scienze sociali è noto come 'definizione della situazione' o 'teorema di Thomas' (Thomas, Znaniecki 1968).

Fig. 1 – Distribuzione delle motivazioni alla partecipazione ad Erasmus



si manifesta un interesse per la lingua che esula dal raggiungimento di un obiettivo immediatamente professionalizzante, obiettivo che invece diviene prioritario nel secondo caso. Sono ascrivibili al primo caso gli studenti che si recano in Spagna o in Francia, dove il piacere e la soddisfazione personale nell'impararne la lingua appare determinante: «[...] il francese è una lingua bellissima, dolce e suadente. Ho sempre desiderato impararla sin da quando ero piccola. Certo lo so, che sarebbe più utile che migliorassi il mio inglese» (domanda di ammissione 20). Al secondo fanno riferimento quegli studenti che si recano nel Regno Unito, Olanda, Irlanda e paesi dell'area scandinava, per i quali l'apprendimento dell'inglese appare determinante per il proprio futuro professionale (sono soprattutto gli studenti dell'area tecnico-scientifica a sostenere quest'ultimo tipo di motivazione essenzialmente strumentale): «Nella società odierna è indispensabile avere una buona padronanza dell'inglese, soprattutto nel nostro campo. Per un ingegnere informatico è impossibile non conoscere bene l'inglese» (domanda di ammissione 95). Dall'analisi dei documenti risulta che le motivazioni di tipo funzionale superano quelle espressive. Nel caso degli studenti di scienze politiche la percentuale di motivazioni di tipo espressivo è ampia rispetto alle altre facoltà.

A livello linguistico, ed è in realtà una conferma, l'inglese costituisce una sorta di *passé-partout*. Gli studenti che lo parlano bene sono i più sicuri di poter superare gli ostacoli iniziali derivanti dalla scarsa conoscenza della lingua del paese che visiteranno. Esso risulta una notevole eccezione, visto che, per quanto riguarda le altre lingue, risultano sporadici i casi di soggetti che scelgono destinazioni che coinvolgano una lingua di cui già possiedono una discreta padronanza. Infatti, a prescindere da ogni altra considerazione, la capacità di attrazione dei paesi anglofoni o di quei paesi presso i quali l'inglese è molto diffuso (come l'Olanda o i paesi dell'area scandinava) ne appare positivamente influenzata.

Risolto il problema linguistico, l'esperienza Erasmus acquista una rilevanza straordinaria come momento di crescita personale e soprattutto co-

me occasione di confronto con culture differenti: dall'analisi delle domande d'ammissione, emerge con forza soprattutto la volontà del confronto interculturale con esse e il bisogno di conoscenza del nuovo, presente in un quinto delle richieste (20,1%). Le interviste e i racconti di viaggio ne danno ulteriore conferma. L'esperienza Erasmus viene considerata soprattutto come un'occasione di maturazione, in cui la crescita è data dal mettere sé stessi alla prova in una realtà completamente sconosciuta.

Pari peso possiedono le motivazioni riconducibili all'ambito più strettamente formativo, almeno nel momento di presentazione della domanda di partecipazione alla borsa⁵. Per poco meno di un quinto degli studenti (18,6%) il soggiorno all'estero costituisce una buona occasione per raccogliere materiale per la tesi di laurea oppure per frequentare corsi che l'ateneo di provenienza non offre. Non mancano infatti riferimenti precisi a insegnamenti per i quali si è già chiesta l'ammissione al corso o di cui si conosce già il docente di riferimento.

Vengono menzionate meno frequentemente motivazioni quali la volontà di conoscere nuovi strumenti e nuove metodologie (11,7%), gli aspetti più immediatamente legati alla sfera professionale e del lavoro (10,5%), l'arricchimento e la crescita personale (6,6%), la costruzione di un'identità europea (4,2%), il bisogno di autonomia personale (3,9%) e la conoscenza del funzionamento delle istituzioni europee (1,6%).

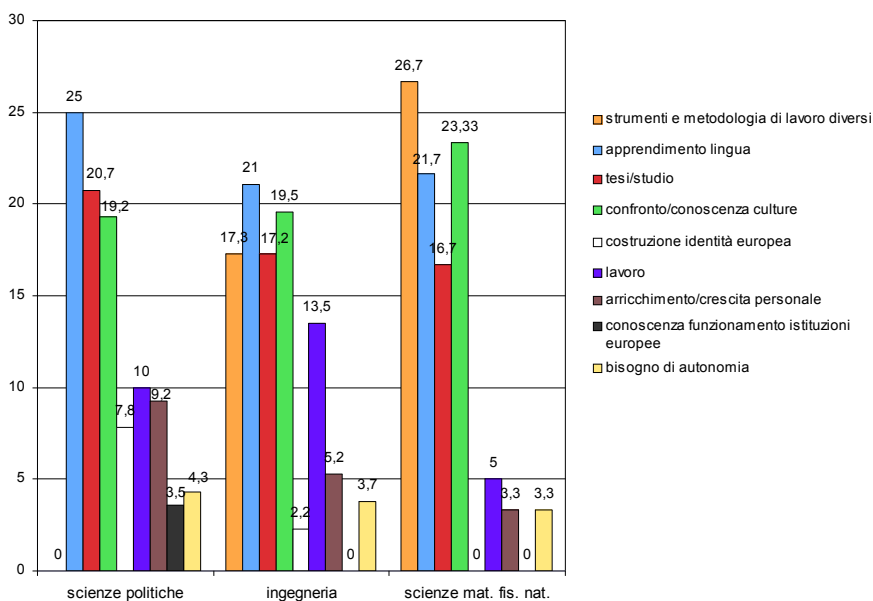
Questo è quanto emerge dal vaglio complessivo delle domande di ammissione. Se si approfondisce il livello dell'analisi considerando l'indirizzo di studi di appartenenza di questi giovani, si scoprono differenze significative nella scelta motivazionale e quindi una differente gerarchia degli aspetti motivanti. Ad esempio, il 17,3% degli studenti di ingegneria e ben il 26,7% degli studenti di scienze matematiche, fisiche e naturali desiderano trascorrere un periodo di studio all'estero per apprendere nuove metodologie e nuovi strumenti di lavoro. In questi casi, gli studenti sono sempre molto precisi nell'indicare le particolarità del laboratorio o del centro di ricerca in cui vorrebbero recarsi per il proprio soggiorno. Tale motivazione è invece, per fare un esempio, del tutto assente tra gli studenti di scienze politiche.

Nell'analisi delle domande di partecipazione alla borsa di studio, gli studenti non tralasciano la prospettiva del lavoro, anche se viene evocata esplicitamente solo da circa il 10%. Da un lato, per chi manifesta il desiderio di andare a lavorare oltre i confini nazionali alla conclusione dei propri studi, l'Erasmus rappresenta una buona occasione per stringere contatti e allargare la propria rete di conoscenze; dall'altro vi è la percezione che il soggiorno all'estero contribuisca ad arricchire il proprio curriculum e a renderlo più appetibile rispetto a chi non può vantare questo tipo di espe-

⁵ Come si vedrà successivamente, l'analisi dei dati ha messo in evidenza come tale dimensione perda la sua importanza man mano che l'esperienza prosegue, fino a risultare praticamente assente nel ricordo degli studenti che raccontano il proprio soggiorno.

rienza. L'idea che questa esperienza possa influenzare positivamente il proprio futuro lavorativo risulta essere una buona motivazione per la mobilità soprattutto per gli studenti di ingegneria (13,5%), che la considerano un buon trampolino di lancio per poter lavorare all'estero. Appare piuttosto importante anche per gli studenti di scienze politiche (10,0%), e tra questi in particolare per i giovani che studiano nel corso di laurea di media e giornalismo, mentre risulta molto meno citata dagli studenti di scienze matematiche, fisiche e naturali (5,0%).

Fig. 2 – Distribuzione delle motivazioni alla partecipazione ad Erasmus per facoltà



Un'ulteriore differenza dovuta al diverso curriculum di studio si rileva nell'interesse che gli studenti mostrano nei confronti dell'Unione Europea e delle sue istituzioni. Infatti, tra gli studenti di scienze matematiche, fisiche e naturali e di ingegneria l'orizzonte europeo inteso come struttura politico-istituzionale è completamente assente; è invece presente nel 3,5% delle domande di ammissione presentate dagli studenti di scienze politiche. Sempre per quanto riguarda l'Europa, ma considerando stavolta il versante identitario in termini di senso di appartenenza, ancora una volta pochi sono gli studenti d'ingegneria a citarlo (2,2%), del tutto assenti quelli di scienze matematiche, fisiche e naturali, mentre sono il 7,8% quelli di scienze politiche. Tra questi ultimi è possibile operare ancora un'ulteriore differenziazione. Gli studenti del corso di laurea triennale in studi internazionali, così come quelli del corso di laurea magistrale in relazioni internazionali, sono coloro

che manifestano più degli altri la volontà di approfondire le conoscenze relative al funzionamento degli organismi istituzionali dell'Unione Europea e che allo stesso tempo sono convinti che l'esperienza di mobilità possa renderli più consapevoli della propria identità di cittadini europei; motivazioni fatte proprie dalla maggior parte di questi giovani.

In breve, è possibile affermare che l'orientamento internazionalistico del corso di studi influenza la percezione e la vicinanza degli studenti rispetto all'Unione Europea; in quest'ottica anche il senso che viene attribuito all'esperienza di mobilità risulta esserne una variabile dipendente.

I risultati dell'analisi mostrano come le motivazioni rilevate siano riconducibili fondamentalmente a due categorie, *espressiva* e *funzionale*, intendendo con la prima quelle motivazioni legate agli aspetti più vicini all'ambito dell'esperienza, della personalità, della sensibilità individuale, e con la seconda quelle che fanno riferimento, invece, a una dimensione più razionale, funzionale, appunto al raggiungimento di determinati obiettivi di studio e/o professionali. Alle motivazioni espressive appartengono il confronto e la conoscenza di culture diverse dalla propria, la costruzione dell'identità, l'arricchimento e la crescita personale e il bisogno di autonomia. Alle motivazioni funzionali si ascrivono l'apprendimento della lingua, la conoscenza di nuovi strumenti e nuove metodologie di lavoro, motivi formativi legati alla ricerca per la tesi e lo studio, il lavoro e il funzionamento delle istituzioni europee.

Complessivamente, all'interno delle domande di ammissione alla borsa di studio Erasmus, le motivazioni funzionali risultano prevalere (65,1%), mentre solo poco più di un terzo sono le motivazioni di carattere espressivo (34,9%). Indipendentemente dalla facoltà di appartenenza, la mobilità è considerata soprattutto come un'esperienza di tipo pragmatico, utile cioè per migliorare la competenza linguistica, piuttosto che l'occasione per svolgere una buona ricerca per la tesi o la tesi stessa o come possibilità per cogliere future opportunità lavorative. Le motivazioni di carattere espressivo hanno quindi un peso minore, anche se nell'area delle scienze politiche, quella più aperta sul versante sociale fra le tre considerate, la loro proporzione risulta meno ridotta.

3. Durante l'Erasmus

Per quanto riguarda l'esperienza Erasmus vera e propria, ovvero la permanenza all'estero, tre sembrano i punti più significativi che vale la pena mettere in evidenza. Primo fra tutti l'assoluta efficacia dell'Erasmus in termini di costruzione, sviluppo e radicamento di un'identità orientata in senso europeo e basata sul rispetto delle diversità culturali; quindi la relatività della destinazione in cui l'Erasmus si svolge (a tutto vantaggio dell'importanza che acquisisce la transculturalità del gruppo all'interno del quale questa esperienza si costruisce); infine l'impatto positivo dell'Erasmus co-

me esperienza che arricchisce il bagaglio personale degli studenti che la vivono in prima persona. Il contenuto delle interviste si è rivelato denso di significati. La profondità e la varietà delle risposte è tale che in alcuni casi si è ritenuto utile inserire testualmente parte dei brani. In essi risulta evidente come il soggiorno di studio all'estero produca effetti di ampia portata sulla trasformazione del sé, che vanno ben al di là delle attese iniziali.

Il programma Erasmus nasce con l'obiettivo specifico di sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore. Indispensabile per il raggiungimento di questo scopo è la diffusione e la conoscenza delle lingue nei paesi dell'Unione Europea. L'esperienza di studio all'estero è fortemente raccomandata dalla Commissione europea, poiché viene ritenuta un importante veicolo per l'apprendimento delle lingue e la conoscenza delle diverse realtà dei paesi d'Europa. Ciò avviene, da un lato, per la naturale interazione dello studente ospite con la società circostante, e dall'altro per le necessità della normale vita accademica. In altri termini, per la Commissione europea, l'università e lo studio sono il perno dell'intera esperienza, un'esperienza che conduce a un tipo di cittadinanza orientata in senso europeo. L'analisi dei documenti raccolti conferma tale aspettativa.

Gli studenti considerano la partecipazione al programma Erasmus un mezzo per poter intraprendere un viaggio e trascorrere un periodo più o meno lungo della loro vita all'estero. Già nelle interviste l'esperienza strettamente formativa vissuta durante il soggiorno all'estero acquista una rilevanza secondaria, tanto che alle volte viene del tutto oscurata. Emerge invece l'importanza intrinseca che acquisisce l'esperienza di vita nel contesto europeo. L'università e lo studio, seppur ridimensionati rispetto ad altri fattori più strettamente personali, sono comunque centrali nei racconti di questi studenti, con un significato però diverso, che si ricollega all'autodefinizione dei loro stessi autori: gli Erasmus sono e si sentono innanzitutto studenti universitari. In realtà, l'università diventa l'involucro, lo spazio all'interno del quale questi giovani vivono la loro esperienza europea. Non a caso in tutte le interviste gli studenti affermano di aver frequentato gli spazi universitari (aule, biblioteche, sale studio, laboratori e quant'altro). Approfondendo ulteriormente la questione ci si accorge, però, che tali luoghi sono in realtà il punto di ritrovo del 'gruppo degli Erasmus' molto più di quanto non lo siano i locali pubblici, le case private e gli spazi cittadini. In questo contesto lo studio diventa importante nei termini in cui consente loro una sorta di 'autorizzazione istituzionale' a trascorrere un lungo periodo lontano da casa. Il fatto è che questa esperienza, pur essendo istituzionalmente definita come un periodo di *studio* all'estero, diventa a tutti gli effetti un periodo di *vita* all'estero. Si potrebbe quasi affermare che lo studio è l'occasione concreta per permettere allo studente di compiere in prima persona un'esperienza di vita lontano da casa, di trovarsi a vivere in una cultura diversa dalla propria. È emblematica a tal proposito l'esclamazione di uno studente alla domanda se avesse dato esami durante l'Erasmus:

«Almeno due esami li ho dovuti dare, se no come facevo a spiegare ai miei cosa avevo fatto per sei mesi a Barcellona!» (racconto di viaggio 16).

Un altro elemento importante è la specificità del paese di destinazione all'interno del circuito Erasmus. Se in un primo momento questa scelta appare determinante per l'esito dell'esperienza, un'analisi più approfondita mette invece in evidenza la relatività della sua importanza. Nelle domande di partecipazione alla borsa di studio Erasmus gli studenti sono invitati a scegliere, in ordine di priorità, tre atenei nei quali vorrebbero trascorrere il proprio soggiorno. La scelta delle destinazioni appare un momento decisivo per la buona riuscita dell'Erasmus ed è sorprendente l'accuratezza con la quale questi studenti riflettono sulla meta del loro viaggio. Nella maggior parte dei casi sono indicati due o tre paesi diversi, ma sono numerosi anche coloro che individuano un unico paese di destinazione, scegliendo però città diverse; oppure viene scelta un'unica città con due o più sedi di atenei. Infine vi è il caso di chi intende partire solo a patto di poter studiare in una specifica università: «[...] dal momento in cui sono venuto a conoscenza del programma Erasmus, la School of Oriental and African Studies di Londra ha rappresentato la mia scelta naturale» (domanda di ammissione 1).

In realtà, nonostante che all'inizio l'importanza di una scelta accurata e ben motivata della sede di destinazione risulti, nella percezione degli studenti, un momento fondamentale per il buon esito del soggiorno, l'analisi delle interviste e soprattutto dei racconti di viaggio mostra come l'esperienza di questi giovani si definisce soprattutto (se non esclusivamente) all'interno del gruppo degli Erasmus. Questo particolare gruppo dei pari diviene il punto di riferimento durante tutta la permanenza, a prescindere dalla destinazione scelta, tanto da far dire che «l'esperienza dell'Erasmus è stata determinante soprattutto per le persone che ho conosciuto, non tanto per il luogo» (intervista 8). Insomma, non importa se si è in Spagna, in Inghilterra o in Svizzera, quello che conta è il gruppo Erasmus, composto da giovani di nazionalità diverse, all'interno del quale ci si relaziona. Infatti, l'esperienza Erasmus non viene mai percepita come un rapporto bilaterale tra il paese da cui si proviene e quello ospite: la dimensione internazionale dell'esperienza scaturisce dal contatto con gli studenti provenienti da altri paesi e incontrati nel corso del soggiorno: tutti reciprocamente stranieri, che s'incontrano e 'si sperimentano' in una terra, a sua volta, straniera.

È interessante notare come quegli studenti che hanno stretto forti legami con giovani provenienti soprattutto da altri paesi europei percepiscono l'Erasmus come un'esperienza all'insegna dell'europeismo:

Credo che l'esperienza Erasmus avvicini i giovani all'Europa, anche perché si ha la possibilità di conoscere tanta gente proveniente da altri paesi europei, di vedere un modo di vita differente e di confrontarsi con altre culture. Secondo me questo avvicina all'Europa, perché ti permette di conosce-

re meglio da chi è composta. Finché sei in Italia e senti parlare di Europa, la cosa rimane un po' astratta, quando poi hai contatti con altra gente che ne fa parte come te, ti rendi proprio conto di quello che vuol dire appartenere all'Unione Europea (intervista 8).

Diversamente, coloro che hanno stretto amicizie anche con studenti provenienti da paesi extraeuropei, dal Giappone, dall'Australia o dagli Stati Uniti, definiscono l'Erasmus come un'esperienza all'insegna dell'internazionalizzazione:

Secondo me si pone ad un livello ancora più globale. Se l'università avesse scambi con studenti di tutto il mondo, sarebbe la stessa cosa. Quando sei lì non avverti la differenza tra gli europei e gli altri (intervista 6).

Il sentimento di apertura verso orizzonti più ampi, verso altre culture, è quindi influenzato fortemente dalle circostanze di interscambio tra pari. Nel primo caso gli studenti riconoscono la valenza dell'esperienza di mobilità come utile per acquisire maggiore consapevolezza del proprio essere europei: «Sinceramente io mi sento più europeo e credo che l'esperienza Erasmus sviluppi un senso di europeismo» (intervista 1). Nel secondo caso gli studenti si sentono meno europei e più propensi a riconoscersi in un quadro culturale più ampio, cosmopolitico: «Perché fermarsi all'Europa? Io mi sento di appartenere ad una realtà molto più vasta» (intervista 5). Ulteriore elemento a conferma di questo fatto lo si ricava dal dato secondo cui quasi nessuno degli intervistati ha avuto esperienze amicali con persone della nazione ospite, a meno che queste non fossero connesse a vario titolo al gruppo degli Erasmus (membri di associazioni studentesche, gestori di locali, gruppi teatrali ecc.):

Io mi sono trovata bene a Strasburgo. Però non mi sono fatta amici francesi, ero sempre nel gruppo degli Erasmus. E anche gli altri Erasmus. Vivevamo tutti la stessa situazione come se fossimo un gruppo a parte. Non so se è un problema dei francesi, o se è così dappertutto, ma gli Erasmus sono solidali tra di loro e non hanno grossi contatti con l'esterno (intervista 5).

Il gruppo degli Erasmus all'interno del quale ogni studente vive la propria esperienza all'estero rappresenta nella maggior parte dei casi una sorta di filtro tra il soggetto e il paese che lo ospita, un alveo che conferisce senso alla transnazionalità di questa esperienza, evitando che si trasformi in un semplice rapporto bilaterale.

4. Il ritorno

Come si è visto, nel corso dell'esperienza di mobilità, la destinazione scelta pare rivestire un ruolo quasi secondario rispetto alla voglia di parti-

re e di mettersi in gioco. Questa riacquista però tutta la sua importanza al momento del rientro in Italia. Il paese in cui si è svolto il proprio soggiorno riappare infatti con forza nei ricordi del viaggio. Sono difatti molti gli studenti che dichiarano di aver mantenuto l'interesse per le vicende del paese in cui hanno fatto l'Erasmus. Quasi tutti, attraverso Internet, si tengono aggiornati sulle vicende politiche e di cronaca, mentre alcuni addirittura acquistano periodicamente giornali o riviste provenienti dal paese in cui sono stati. È curioso notare come tra gli studenti che dichiarano di tenersi informati sulle vicende del paese che li ha ospitati si trovano anche giovani che al momento della loro permanenza all'estero non si sono mai interessati alle vicende di politica o di cronaca di quello stesso paese.

Al ritorno dal viaggio ogni studente sembra aver stabilito un intenso rapporto emotivo con la città che lo ha ospitato, al di là della frequentazione dei suoi stessi abitanti:

Bruxelles. *Gaufres* e cioccolata. Cozze e patatine. Birra e marmellata. Il giardino dei contrasti, il vocabolario dei contrari. Bruxelles. Bruxelles e tutto quello che regala, tutto quello che nasconde. Tutto quello che non osa mostrare, tutto ciò che non sa di possedere. Bruxelles dello straniero. Che ti accoglie quasi fossi il Messia e ti riserva il calore che non ti aspetti di trovare. Bruxelles del Parlamento europeo. Bruxelles dei Puffi e di Tin-Tin. Bruxelles dai cieli grigi e la pioggerellina intermittente. Bruxelles dal sole infame. Bruxelles dal sole caldo. Bruxelles che non ti aspetti. Bruxelles che brucia dentro come fosse fuoco. Bruxelles che saprà accogliermi ancora. Perché ci ritornerò (intervista 21).

Nel bagaglio di passioni e di esperienze che accompagnano il ritorno, appare particolarmente importante rilevare quello che può essere definito come 'effetto Erasmus', ovvero l'impatto che questo particolare tipo di esperienza ha in termini di trasformazioni identitarie sul soggetto che la vive. È nei racconti di viaggio, piuttosto che nelle interviste, che il significato profondo dell'esperienza Erasmus trova più spazio, con ogni probabilità proprio per la specificità di questo tipo di documento: nei brani analizzati i soggetti si raccontano liberamente caricando gli scritti di un'intensità emotiva difficilmente riducibile. Tale energia appartiene anche a quegli studenti che hanno vissuto l'esperienza Erasmus molto tempo prima. All'interno della narrazione, ci si aspetterebbe una certa mediazione emotiva laddove il viaggio sia stato compiuto tempo addietro, ma questo non pare avvenire nel caso degli studenti Erasmus. Ogni brano è una storia personale, il ricordo di un'esperienza allo stesso tempo individuale e collettiva, ma c'è qualcosa nei racconti di questi giovani che ritorna sempre, come una sorta di ansia strisciante. Questi studenti sembrano accomunati dalla preoccupazione di non riuscire a trasmettere fino in fondo al proprio interlocutore l'intensità della propria esperienza. Comune è il timore di non essere capiti, di non riuscire a spiegare completamente l'importanza del periodo vis-

suto e i cambiamenti personali che a questo sono seguiti. Ancora più forte è la preoccupazione che gli altri non attribuiscono il giusto valore a questa loro esperienza. Tutti si sentono diversi, profondamente trasformati, molti trovano grosse difficoltà a riabituarsi alla propria quotidianità una volta rientrati in patria.

Questi studenti paiono sottintendere che chi non ha vissuto l'Erasmus non riuscirà mai a comprenderne il significato più profondo: «Ah, cara Flò! Ma come faccio a spiegarti quello che ho vissuto? Sì perché se non lo vivi, se non respiri l'aria che c'è in Erasmus, non potrai mai coglierne il vero significato» (racconto di viaggio 29). A questo proposito c'è chi parla addirittura di 'sindrome da Erasmus' (Signorini *et al.* 2004), una vera e propria patologia a causa della quale gli studenti, al rientro dal viaggio, trovano serie difficoltà di riadattamento al proprio quotidiano. Dalle interviste effettuate, non emergono certo situazioni così estreme, ma si avverte chiaramente un certo disagio:

Appena torni è un po' dura, perché ti ritrovi a contatto con una realtà molto più statica di quella che vivevi. Devi fare i conti con quella che è la routine quotidiana. Anche l'ambiente in sé, anche i tuoi amici stessi, li vedi banali, ma poi passa e alla fine ti riabitui (intervista 5).

E ancora: «Ricordo di essermi sentita molto triste all'idea di tornare a casa» (intervista 15).

Per quanto riguarda le differenze tra gli studenti italiani e quelli stranieri, in realtà non ne emergono di particolari, se escludiamo il fatto che mentre per i primi l'Erasmus è un'eccezione all'interno del percorso formativo, per i secondi l'Erasmus non è che un'esperienza di mobilità ai quali sono abituati. Con ogni probabilità, questo tipo di familiarità con le situazioni di viaggio rende gli studenti stranieri più capaci dal punto di vista organizzativo: sicuramente trovano meno difficoltà di adattamento in un nuovo contesto rispetto a quanto provato dai giovani italiani. Anche l'ostacolo linguistico sembra essere meno sentito dagli studenti stranieri. Da un lato perché questi giovani pare che arrivino in Italia più preparati dal punto di vista linguistico, dall'altro perché, oltre a un italiano essenziale, conoscono meglio l'inglese rispetto alla media degli studenti italiani e vi ricorrono, come a una sorta di 'lingua franca', in tutte le situazioni di difficoltà comunicativa.

La percezione generale degli intervistati ci restituisce un quadro dell'Erasmus, al di là di tutte le singole incertezze proprie del quotidiano di ciascuno studente, come un momento estremamente positivo, un'occasione di crescita e di affermazione del sé. L'Erasmus diviene un'esperienza nel senso intrinseco del termine: se «esperire» significa «provare», «sperimentare», «mettere in pratica qualcosa», Erasmus significa provare a diventare altro da sé, nel senso di apertura alla diversità, all'alterità, all'Europa. L'analisi dei documenti evidenzia chiaramente come l'esperienza Erasmus

rivesta un'importanza che esula dalla specificità del soggiorno di studio all'estero e che coinvolge invece la totalità di ogni singola 'storia' individuale. Ciò che ogni Erasmus porta con sé al suo ritorno è qualcosa che va oltre la padronanza di una lingua straniera, è un'esperienza che modifica profondamente le percezioni, la visione del mondo e la propria identità.

4. Conclusioni

Nella sua accezione storica, il viaggio rappresenta un'esperienza liminale: il viaggio è 'tra'. È il movimento, il passaggio cosciente da un luogo all'altro, che va a modificare le percezioni del viaggiatore, così come ne modifica identità e carattere. Lo spostarsi produce effetti mentali in quanto sviluppa le capacità di osservazione e di concentrazione. Il movimento stesso diventa veicolo di percezione che astrae, generalizza la forma e i rapporti rispetto alle cose e alle persone. Il viaggiare provoca una sorta di fluire che innesca una percezione diversa, speciale, del trascorrere del tempo e dell'esperire. Lo spostamento soddisfa e genera un bisogno di movimento, successivamente può far sorgere anche altri desideri, come la stabilità in una situazione di squilibrio, l'immutabilità in uno stato transitorio, la coerenza in un clima altrimenti di dissociazione. Mutano i rapporti con gli altri e cadono molti pregiudizi legati alla stanzialità, se non altro perché un individuo, abituato a pensarsi al centro nel proprio mondo, una volta in viaggio diventa marginale e deve perciò modificare il proprio sguardo. L'esperienza del viaggio permette il superamento del confine e della prospettiva di origine, amplia gli orizzonti, abilita al dialogo costruttivo, mette alla prova l'identità, consente l'esperienza dell'uscita da sé e del ritorno, arricchiti sotto il profilo di una nuova percezione dell'identità e della realtà (Leed 1992).

L'Erasmus è un tipo di viaggio particolare. È sicuramente un 'tra'. Un'esperienza spartiacque tra un prima e un dopo. Al ritorno dall'Erasmus tutti gli studenti si riconoscono profondamente cambiati e diventa evidente come anche le aspettative che essi avevano prima di partire si trasformano in itinere, generando esigenze, desideri e priorità diverse. Per gli intervistati (e, con ogni probabilità, non solo per loro), l'Erasmus è un'esperienza che trascende di gran lunga la valenza didattico-formativa ad essa attribuita a livello istituzionale, diventando quasi una sorta di 'prova generale' per l'età adulta. In molti casi, questi giovani si trovano per la prima volta lontani dal proprio nucleo familiare e dalle abitudini del quotidiano: trovandosi di fronte a una realtà che non conoscono, sperimentano la responsabilità, l'autonomia e l'indipendenza.

La diversità dei documenti analizzati ha permesso una ricostruzione ideale dell'intero percorso Erasmus. Ognuno di essi è riconducibile a uno specifico momento: le domande di ammissione alla borsa di studio rappresentano il 'prima'; le interviste in profondità dedicano un ampio spazio al

'durante'; i racconti del viaggio, che in alcuni casi sono stati scritti anche a distanza di anni dall'esperienza di mobilità, corrispondono al 'dopo'. In questa sorta di monitoraggio dell'intera esperienza, nelle sue tappe della partenza, della permanenza e del ritorno, appare evidente come le motivazioni, le aspettative e i significati che gli studenti attribuiscono all'Erasmus mutano in funzione della fase (e quindi del tipo di documento) che si prende in considerazione.

Le motivazioni che spingono gli studenti al viaggio, sono state classificate come *funzionali* quando si riferiscono al raggiungimento di un obiettivo specifico di tipo pragmatico, e come *espressive* quando hanno a che fare con la sfera della personalità e dell'identità. L'analisi ha messo in evidenza come le motivazioni funzionali, citate nella maggioranza dei casi e primo importante stimolo al viaggio, divengono fondamentali per far sì che si concretizzi la partenza dello studente. Ma queste diventano sempre meno rilevanti nel corso dell'esperienza, fino a diventare marginali nella fase del rientro. Infatti, al loro ritorno, gli studenti valutano l'Erasmus come un'esperienza fondamentale, ma soprattutto dal punto di vista del bagaglio di esperienze personali accumulato, evidenziando quindi motivazioni di tipo espressivo, quelle meno citate all'atto della partenza. In altre parole, al termine del viaggio, l'aver imparato una lingua straniera o l'aver svolto una buona ricerca per la tesi passa decisamente in secondo piano rispetto all'arricchimento personale derivato dall'esperienza Erasmus. In un certo senso è come se gli studenti, nel corso del viaggio, prendano a dimenticare le motivazioni che li avevano spinti a partire e inizino ad attribuire valore ad altri elementi. È per questo che, giunti a conclusione del loro percorso, gli studenti parlano di 'esperienza di crescita', soprattutto in termini di maturazione personale e di conquista dell'autonomia. Nei racconti di viaggio quelle motivazioni definite come di tipo funzionale sono menzionate solo in rarissimi casi; soprattutto, in nessun caso, al rientro, si parla dell'Erasmus come momento importante per l'apprendimento di una lingua straniera o come tappa fondamentale per lo svolgimento della propria tesi di laurea.

Secondo quanto è emerso, i vantaggi per chi partecipa all'Erasmus si collocano più nella sfera della 'sapienza personale' che in quella della 'scienza professionale'. Lo studente che partecipa all'Erasmus diventa cioè, in prospettiva, non tanto un migliore professionista, quanto una persona più completa. Tali vantaggi attengono alla maturazione della personalità, allo sviluppo intellettuale, all'acquisizione di quello stile di vita che oggi si identifica con l'educazione permanente in senso lato (Corradi 1991). Lo studio all'estero è quindi l'occasione per compiere in prima persona un'esperienza di vita in una cultura diversa dalla propria, un modo per rivedere criticamente quei valori che fin dall'infanzia si è abituati a considerare come coordinate ovvie e universali, per collocarli in una dimensione di relatività.

Lo studente che va all'estero, qualunque sia la cultura nazionale di provenienza, impara in primo luogo che, nel contatto fra le diverse culture, ciascuno ha da apprendere in misura non inferiore a quanto abbia da insegnare. Egli impara a fare proprio un atteggiamento civile e democratico verso il diverso: per secoli lo straniero ha rappresentato il diverso per antonomasia, percepito prevalentemente come nemico o non-amico. Studiando all'estero, s'impara invece che non necessariamente chi appartiene a una cultura diversa è un nemico, non necessariamente è posto a un livello inferiore: in questo modo, e grazie anche alle opportunità offerte da questo tipo di programmi di mobilità, l'atteggiamento verso quella che è una cultura diversa dalla propria evolve progressivamente dall'ostilità verso il rispetto.

La mobilità determina inoltre effetti positivi anche nei confronti della propria cultura. Nel momento in cui lo studente ha occasione di confrontarsi con una cultura altrà, può rivedere quei valori (non necessariamente tutti positivi) che è abituato a considerare come coordinate ovvie e universali, interpretarli criticamente alla luce dell'esperienza di confronto. In altri termini, il giovane torna dall'esperienza all'estero non solo con un atteggiamento di rispetto nei confronti della cultura altrui, ma anche con una maggiore stima della propria:

Col tempo, con un po' più di distacco, rivaluti tante cose. Per esempio, anche parlando con altri Erasmus che sono stati a Strasburgo, si è tutti d'accordo sul fatto che la qualità delle lezioni è molto più alta qui in Italia che lì. Anche per l'impegno richiesto, non c'è paragone tra la qualità dell'università in Italia e in Francia. Qui è molto meglio (racconto di viaggio 6).

Gli atteggiamenti di chiusura verso le diversità e le strategie di esclusione dell'altro sono strettamente legati alla struttura sociale e culturale della comunità di appartenenza (Cotesta 2002). Il senso di insicurezza e la paura verso l'altro sono espressione del grado di fiducia che una comunità ha in sé stessa. Se si crede nella propria capacità di integrare altri individui al proprio interno, si ha un atteggiamento di apertura verso lo straniero, non si teme la sua cultura e dall'incontro scaturisce un arricchimento reciproco. Al contrario, se la comunità e i gruppi sociali sono privi di fiducia in sé stessi e nella propria capacità di integrare gente nuova al proprio interno, allora essi assumono atteggiamenti generalmente ostili allo straniero, considerandolo un potenziale pericolo per la sopravvivenza della propria identità collettiva. L'esperienza Erasmus diventa fondamentale perché influisce positivamente sull'identità individuale determinando atteggiamenti e strategie di azione orientati all'apertura e al confronto positivo con le diversità. L'Erasmus 'abituato' alla diversità e produce fiducia, in un percorso di crescita nel quale questi giovani sembrano muoversi con dimestichezza dimostrando una flessibilità degli atteggiamenti che amplifica le conoscenze e la comunicazione e rende i legami identificativi, culturali e geografici meno vincolanti e

meno esclusivi. Diventa probabilmente una delle basi, decisamente solida, sulla quale poter costruire una più concreta Unione Europea.

La mobilità Erasmus, dunque, travalica nettamente il confine dell'esperienza specificatamente formativa, provocando anzitutto un effetto positivo sull'identità sia in termini di percezione del sé che di apertura e di integrazione con la diversità. L'Erasmus diventa l'occasione per una comprensione transculturale, un percorso di apprendimento informale di una cittadinanza orientata in senso europeo. Il significato profondo di questa esperienza è soprattutto di tipo socioculturale e scaturisce dall'incremento delle possibilità di apprendere la coesistenza delle diversità, l'integrazione delle differenze e l'interpretazione dei differenti codici culturali. In molti casi pare davvero contribuire a una feconda trasformazione del sé, a una maturazione del soggetto:

Mi sento diversa, sì. Mi sento cambiata. Mi sento più e meno io. Mi sento bene, felice. Mi sento piena di cose da dire e da fare. Piena di storie da raccontare, di idee da condividere. Piena di buoni propositi e iniziative. Mi sento capace di sognare nuove spiagge, nuovi cieli. Pronta a presentarmi a nuovi popoli, ad accogliere i loro fiori, i loro schiaffi. Mi sento grande. Mi sento bene. Mi sento forte. Commossa. E mi scoppia il petto se percorro a ritroso questi mesi di magia (intervista 21).

A. Taglioli

L'Erasmus: un'espressione vitale del processo di europeizzazione

I. Premessa

Con il termine «europeizzazione» intendiamo un processo ambivalente che comprende sia l'insieme delle progettualità ideologiche, la diffusione e istituzionalizzazione di paradigmi di *policy*, di modalità di vita, norme e regole formali e informali condivise definite e consolidate nella costruzione della *politics* dell'Unione Europea e introdotte nelle dinamiche e logiche identitarie e del discorso e nelle politiche e strutture pubbliche a livello nazionale (Radaelli 2003), sia i codici di comportamento degli attori della società civile, le forme in cui i soggetti vengono a interpretare e riprodurre sentimenti e orientamenti all'azione in senso europeista. Se istituzionalmente il processo di europeizzazione è indotto dalle politiche *top-down* di integrazione europea, esistono significative modalità di interpretazione dal basso che modificano gli *input* istituzionali in percorsi individuali e sociali di avvicinamento alla dimensione europea. In tal senso il tema della ricerca diviene l'analisi della condizione Erasmus come una possibile dimensione dell'europeizzazione dell'identità giovanile, una riarticolazione delle richieste istituzionali in relazione alle esigenze pratico-cognitive dei soggetti.

Nelle politiche dell'Unione Europea la mobilità è un obiettivo fondamentale in materia di formazione e istruzione giovanile, sia per incentivare la cittadinanza europea e l'integrazione interculturale, sia per favorire lo sviluppo dell'economia interna in termini competitivi. L'integrazione europea si sta sviluppando all'insegna di un progressivo processo di de-territorializzazione dell'appartenenza che costruisce vincoli di lealtà e di identificazione astratti e inclusivi. Le società tardomoderni si aprono a uno spazio di crisi dei confini identitari tradizionalmente intesi a seguito di un processo di differenziazione strutturale e/o simbolica. Nella ridefinizione delle geometrie politiche moderne, allentato il nodo relazionale tra identi-

tà, cultura e luogo, l'esperienza soggettiva si ristrutturata e si problematizza la dimensione integrativa dell'identità. Per questo gli studenti Erasmus sono considerati attori all'interno del processo di europeizzazione, espressione di un divenire europeo di modalità di vita, di azione, una nuova forma di costruzione e decostruzione identitaria che vede l'Europa come nuovo quadro di riferimento.

Fra le direttive processuali nella formazione dell'identità europea, il processo di differenziazione rappresenta il legame fra la fase identificativa e il riconoscimento; prevede la costruzione di una rete elaborativa, di un manifesto culturale come sistema autopoietico sensibile alle spinte dal basso (Eisenstadt 1974). Conseguentemente all'analisi degli aspetti motivazionali dell'Erasmus e a una valutazione di legami e/o discrasie tra richieste motivazionali e risultati raggiunti in termini espressivo-funzionali, si intende spostare l'accento sulla valenza dell'esperienza di mobilità in relazione al quadro simbolico dei soggetti, con particolare attenzione alle modificazioni identitarie e identificative¹. È in questa prospettiva che si è indagata l'esperienza Erasmus all'interno del processo di europeizzazione mediante due strumenti analitici: l'intervista semistrutturata a 30 studenti che hanno terminato l'esperienza di mobilità Erasmus e l'analisi del contenuto di 34 testi, altrettanti resoconti di questa esperienza scritti dai suoi fruitori.

L'analisi qui proposta si è concentrata prevalentemente sui temi legati alla difficoltà di integrazione, all'interesse per il paese ospitante una volta rientrati, alla disponibilità a vivere e a lavorare in un altro paese europeo o extraeuropeo, al valore accordato alla mobilità studentesca, alla definizione dell'esperienza in termini di europeismo o gemellaggio con il paese ospitante, all'appartenenza all'Europa e alle modificazioni identitarie. Successivamente all'elaborazione delle interviste, l'analisi del contenuto dei testi, strutturata sull'individuazione di una mappatura semantica, ha permesso di valutare gli effetti della mobilità studentesca sulle prospettive individuali e sui sentimenti identificativi a livello europeo, confermando il ruolo dell'Erasmus anche come esperienza di apprendimento formale e informale di cittadinanza.

2. Le modificazioni identitarie: autonomia, riflessività e relazionalità

Nel crescente e ambivalente processo di globalizzazione/individualizzazione vengono demitizzate le identità collettive a favore della sovrapposizione e della pluralità. Le identità, fuori dalle logiche essenzialiste, diventano processi in cui il soggetto riesce ad operare una distanziamento riflessiva. Il pluralismo sociale e culturale permette di ripensare le categorie sociologiche fuori dalle lenti tradizionali di un nazionalismo meto-

¹ Si intenda la 'costruzione identitaria' quale processo di individuazione come autodefinizione e realizzazione del senso di appartenenza.

dologico, dove l'integrazione sociale non coincide più con la condivisione di un'identità collettiva. In questo nuovo panorama storico l'identità giovanile si lega alla dimensione individuale della scelta, contro l'unicità e l'esclusività di un'unica attribuzione sociale, verso un processo flessibile di identificazione territoriale. L'istantaneità, la connettività e la deterritorializzazione rendono gli ambiti di appartenenza e di riconoscimento inclusivi e complementari.

In questo contesto la mobilità, spostando le coordinate del confine, diventa possibilità di una costruzione di significato più ampia, nell'orizzonte di una selezione delle appartenenze. L'identità come costruzione sociale è il risultato di una tensione dialettica tra polarità endogene ed esogene, tra ricerche di riconoscimento nelle relazioni interpersonali e fattori diversificanti costruttivi del sé. Lontani dalle categorie della psicologia sociale che interpretano l'identità come un processo evolutivo di consapevolezza del sé, secondo le regole della stabilità e il modello di una società adulta costruita sulla definizione e distinzione dei ruoli, occorre ripensare l'identità alla luce di una natura dialettica e processuale come interrelazione delle reazioni riflessive dell'*Io* alle organizzazioni del *Me* determinate dal processo sociale (Mead 1966). A definire le modificazioni delle soggettività si pongono i legami tra risorse simboliche, riflessività e opportunità relazionali. La moltiplicazione e relativizzazione di prospettive all'azione, ambiti di vita e riferimenti istituzionali rendono la soggettività una composizione inclusiva e reversibile delle esperienze. Nel soggetto convivono disposizioni di segno diverso, si compenetrano gli spazi esperienziali e agiscono ancora i vincoli ascrivibili riproduttori di disuguaglianze (Bettin Lattes 1999).

In questo nuovo e ambivalente contesto sociale l'esperienza di mobilità Erasmus si colloca come euristica di forme di riflessività e negoziazione, in un modello di autonomia come mantenimento di una dipendenza simbolica e naturale, di carattere reciproco, tra giovani e genitori. Sebbene le richieste avanzate e i risultati valutati dagli intervistati siano legati alla sperimentazione di una indipendenza abitativa e di una libertà espressiva e reversibile, il legame economico con la famiglia di origine e il riconoscimento, che si struttura su un processo di responsabilizzazione, rimangono elementi ineludibili.

Da tempo le ricerche sul tema confermano l'utilità, in termini di competenze sociali, linguistiche e di autostima e adattabilità, dell'esperienza Erasmus (Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2001). Gli studenti tornati dall'esperienza esprimono una maggiore sicurezza di sé e una maggiore capacità di rapportarsi con sé stessi e con gli altri, manifestando una corrispondenza fra le aspettative in partenza e i risultati ottenuti. Tendenzialmente le aspettative sono poco puntuali e si riferiscono al desiderio di 'cambiare aria', di 'mettersi in gioco' e di conoscere persone diverse e culture anche distanti. I risultati espressi uniscono alle corrispondenze di aspettative, l'acquisizione di legami relazionali. L'espressione

consapevole di soddisfacimento va a un'esperienza avvertita come modificazione nella sfera privata e, in riferimento all'aspetto relazionale, come percorso di affermazione identitaria di autoriflessione e autoosservazione, che è risultato di un'apertura del processo sociale di interazione con gli altri. La modificazione di ambiente e di categorie analitiche ad esso ricondotte incentiva la creazione di una identità indipendente dallo stesso, verso l'intreccio di elementi eterogenei, in una progressiva inclusività a cui è soggetta l'immagine del sé.

La maggioranza degli intervistati si dichiara 'modificato' dall'esperienza in termini individuali e identificativi, esprime una maggiore apertura alle differenze culturali e sociali e una multidimensionalità del sé, verso una flessibilità degli atteggiamenti che amplifica le conoscenze e la comunicazione e rende i legami identificativi, culturali e geografici meno vincolanti e meno esclusivi. Le modificazioni a cui gli studenti fanno principale riferimento sono la crescita personale conseguente all'esperienza di autonomia e l'apertura identitaria in rapporto al contatto e alla relazionalità con culture diverse, disegnando in forma dialettica e procedurale i riferimenti identitari. L'Erasmus si inserisce difatti in un contesto caratterizzato nella quasi totalità dei casi da una duplice condivisione di autonomia (relazionale) e dipendenza (materiale) nei confronti delle famiglia di origine. Ed è a partire da questo spazio di dubbio, di aporia e di sperimentazione che sembra ricostruirsi una tensione alla riflessione. Le richieste avanzate vanno nella complementare prospettiva della libertà (come apertura delle possibili biografie) e della ricerca di una padronanza del sé (come individuazione del criterio di scelta).

In quest'ottica possiamo problematizzare il concetto di autonomia che si lega alla creazione di nuovi spazi di negoziazione fra giovani e genitori, verso una responsabilità richiesta ai primi, strutturata su una dipendenza economica dalla famiglia d'origine. Ci si pone fuori dai paradigmi dicotomici che concepiscono la giovinezza in termini di apprendimento e ricerca identitaria e l'età adulta in termini di *status*. Giovinezza ed età adulta sono momenti di costruzione dell'identità in una rete di interdipendenze, senza la linearità di un modello evolutivo che divide la soggettività giovanile, considerata una forma socialmente e psicologicamente incompiuta, dall'età adulta, come ultimo stadio di maturazione. Nella contemporaneità il passaggio attraverso le tradizionali soglie sociali avviene secondo un modello di reversibilità, di sperimentazione e di inclusività, con la conseguente coesistenza nel soggetto di qualità che appartengono a età diverse. Abbandonata una concezione funzionalista della giovinezza, la costruzione dell'identità può essere considerata come intreccio di interdipendenze fra istituzioni e percorsi biografici. In questo quadro i giovani, pur rimanendo legati alla famiglia di origine, riescono a elaborare meccanismi di autonomia. Un'autonomia che non si realizza necessariamente nella separazione generazionale, come nella prima modernità, ma in un percorso individuale

di riflessività e maturazione che viene a legittimare la funzione di tutela e mediazione dei genitori (Cicchelli 2001).

La mobilità studentesca viene a costruire l'identità giovanile in termini dinamici, perse le ideologie essenzialiste e i riferimenti geografici e personali a questi legati; i giovani tornati dall'esperienza Erasmus sperimentano un'apertura identificativa, una logica di riconoscimento più completa nel riferimento a molteplici forme di appartenenza includenti e manifestano una maggiore consapevolezza delle proprie capacità espressivo-funzionali, coniugando la libertà e la reversibilità delle scelte alla riflessività e all'assunzione di responsabilità.

L'analisi del contenuto dei testi ha confermato i risultati emersi nella elaborazione delle interviste. Semanticamente sono emerse alcune parole chiave: *indipendenza* (rottura delle abitudini, libertà, autodeterminazione), *sicurezza di sé e conoscenza* (mettersi alla prova, conoscenza di sé che passa attraverso la curiosità di scoprire quanto il territorio e le relazioni sociali in esso vissute modificano l'identità), *apertura mentale* (tolleranza, convivenza di diversità, multiculturalismo), *maturazione* (costruzione di reti sociali, fiducia nelle proprie capacità e consapevolezza di limiti e risorse personali).

Il racconto diventa una modalità descrittiva che si lega al desiderio e al soddisfacimento della mobilità fisica, espressione di un attraversamento che traccia uno spazio di movimento deformato, rendendo lo spazio un luogo praticato, permettendo che i paradigmi di interpretazione vengano progressivamente integrati. In questo senso i racconti risultano uno strumento di autoanalisi, di rielaborazione critica di un'esperienza vissuta in due momenti distinti, nel durante espressivo di sperimentazione di libertà e di autogestione e nel ritorno come elaborazione di una conclusione e integrazione delle modificazioni sperimentate. L'Erasmus rappresenta per la maggior parte degli studenti la possibilità di creare un microcosmo diverso da quello lasciato – in quanto autogestito, senza imposizione familiare, libero dai vincoli tradizionali di riconoscimento e differenziazione – e, in molti casi, la prima esperienza di distacco dall'ambito familiare, una sorta di 'autorizzazione istituzionale' al cambiamento:

L'Erasmus è un'utilità individuale, una possibilità per tagliare il cordone ombelicale che lega al paesino (anche una città è un paesino) e alla casa dove siamo cresciuti, almeno per una volta nella vita (racconto 23).

L'Erasmus è come il sogno americano. Come il film *Un tassinaro a New York*: carta di identità nuova, dove il passato si azzera. Ma il gioco è ancora più comodo e bello, perché poi sai che ritorni alla tua vita di sempre, se vuoi [...] Mi piaceva da morire l'idea di poter provare un'altra vita, di poter ricominciare, di costruirmi qualcosa di mio, senza l'oppressione dei miei genitori, della mia identità, senza essere incastrata dall'idea che mi ero costruita di me stessa. [...] Vivere per un anno fuori, tra l'altro senza tralasciare gli studi, proseguendo anzi arricchendo il mio bagaglio culturale, al quale

tenevo tanto, rendendo contenti anche i miei genitori [...] l'Erasmus ti aiuta perché è come un contenitore, una scatola a tempo, ti lasci andare perché sai, che male che vada, puoi tornare a ciò che avevi (racconto 25).

La mia naturalezza era dovuta principalmente dal fatto che non avevo nulla da perdere, che in realtà lì ero solo un ospite per un tot di tempo, che nessuno si sarebbe ricordato di me nel giro di 3 anni e che quindi potevo fare ciò che volevo senza subire le conseguenze di una vita intera [...] in fondo la fine di un Erasmus è un po' come la morte di una vita, di una seconda vita fortunatamente (racconto 13).

Più volte i richiami sono all'irripetibilità dell'esperienza, nell'ottica di un potenziamento delle proprie capacità mentali e dell'acquisizione di pragmatismo richiesto per imparare a sopravvivere e a gestire l'economia domestica, alla possibilità di costruire da nuovo i propri riferimenti e le proprie coordinate identitarie liberandosi dai vincoli contestuali (Corradi 1991), con la parallela garanzia di una reversibilità del percorso, di un riconoscimento istituzionale e di una tutela economica. Il desiderio e la sperimentazione di un confronto interculturale si connettono al complesso processo di identificazione/diversificazione, lasciando agire come dimensioni complementari la manifestazione del sé, tramite i propri percorsi esperienziali e i propri criteri selettivi e diversificati e la necessità di un tessuto relazionale garante di senso.

In un europeismo vissuto in chiave individualista, la dimensione dello scambio culturale, della conoscenza e del contatto con culture e sistemi sociali diversi diventa uno strumento di crescita individuale e di orientamento all'azione e alla comprensione della pluricollocazione del sé. Il nuovo contesto territoriale e le nuove reti comunicative permettono agli studenti di costruire un processo di maturazione come allontanamento dai vincoli e dalle acquisizioni ricevute e rivelazione delle proprie esigenze e passioni, in alcuni casi con la parallela differenziazione tramite il riconoscimento di un privilegio esperienziale:

[...] essere abitanti del mondo, cittadini di ogni cultura, è saper pronunciare un altro accento, sognare in un'altra lingua [...] È sentirsi eletti tra la massa, saper di avere qualcosa in più da raccontare a quelli che incontrerai (racconto 8).

Così i tratti paradigmatici dello studente Erasmus vengono individuati nella ambivalente convivenza di una predisposizione allo spostamento, alla conoscenza come decostruzione e un desiderio funzionale che guida il percorso di mobilità inserendolo nell'iter formativo e facendone uno strumento per il proprio futuro lavorativo, risultato di una dialettica tra valori materialisti e postmaterialisti, bisogni e metabisogni (Inglehart 1998):

[...] eh sì, perché il sorriso di uno studente Erasmus è un sorriso davvero particolare: a metà strada tra quello del turista spensierato e quello del viaggiatore appassionato, tra quello dell'esploratore a caccia di nuovi misteri e quello del materialista che pensa a mettere un'altra esperienza in cantiere per poterla in seguito utilizzare nel difficile mondo del lavoro. O, se volete, a metà tra quello di uno studente che cerca nuovi stimoli nello studio di una disciplina e quello di un giovane individuo che riesce finalmente a toccare con mano un po' della tanto sospirata libertà (racconto 32).

Se nelle interviste, in relazione alla valutazione delle modificazioni identitarie, non sono risultate significative le variabili sociodemografiche nei racconti autobiografici dei vissuti Erasmus possiamo rintracciare alcune tipologie di studente in mobilità. Una prima tipologia, comune alla maggioranza del campione di riferimento, è quella degli *entusiasti*. Questi considerano positivamente l'Erasmus come un processo formativo in campo espressivo e funzionale, arrivando in alcuni casi a sottolineare il carattere irripetibile dell'esperienza. La seconda categoria è quella dei *relativi*, gli studenti che, pur considerando l'Erasmus un percorso costruttivo importante, lo collocano in una dimensione di arricchimento e di 'sapienza personale', valutando il limitato contesto spazio-temporale dell'esperienza. Infine i *noncuranti o negativi*, che sottolineano gli aspetti di difficoltà e di deficienza del programma Erasmus e che non sembrano modificati in termini identitari. Soltanto uno studente rivela nel suo scritto di aver terminato l'esperienza prima del previsto, sottolineando il limite espressivo di questa ed esprimendo la difficoltà di seguire un programma di divertimento avvertito quasi come obbligatorio, che lascia poco spazio alla crescita effettiva dei bisogni e delle richieste individuali, focalizzandosi sulla dimensione ludico-collettiva.

L'esperienza Erasmus si colloca come nettamente distinta da un comune e limitato percorso di viaggio o di mobilità a titolo prettamente espressivo, senza il riconoscimento istituzionale, il supporto orientativo e le garanzie nel curriculum degli studi fornite. Lontana dall'orizzonte della semplice esplorazione e dal percorso esclusivo di studio, si presenta come una realtà a sé. Considerato un passaggio utile per il lavoro, non tanto per competenze professionali specifiche acquisite, quanto per abilità definite trasversali, incremento di capacità comunicative e di adattamento, diventa inoltre un'esperienza di vita, una acquisizione di maturità, di conoscenza di sé e di sicurezza nella possibilità di gestire la propria temporalità e le proprie azioni in uno spazio protetto dalle nuove reti amicali e interculturali di fiducia, senza risultare troppo vincolante e stretto.

Come nel viaggio e nel movimento, i risultati sono visibili nelle trasformazioni della percezione del soggetto, dell'identità e del carattere. Lo spostamento produce uno sviluppo di capacità osservative e concentrative, diventa spesso veicolo di una percezione che generalizza e astrae dai

termini la forma e la relazionalità. Così il desiderio di movimento genera in molti casi una richiesta di coerenza complementare alla possibilità di sperimentare uno stato transitorio e dissociativo.

A queste caratteristiche del viaggio come espressione generalizzata di mobilità si aggiunge una garanzia di riconoscimento e di tutela formativo-istituzionale, permettendo di giustificare alla famiglia e alle proprie aspettative in termini funzionali questa scelta. La temporalità finita e programmata dello spostamento e l'aggregazione temporanea con soggetti che sperimentano il medesimo programma permettono di coniugare le motivazioni di ordine espressivo e funzionale, situando l'Erasmus nella dimensione di una significativa possibilità di maturazione personale.

3. Le problematiche integrative e l'apertura identificativa

La contemporaneità mette in crisi il tradizionale concetto di appartenenza fissato nella delimitazione di una identità collettiva strutturata sul binomio oppositivo interno/esterno e su linguaggi identificativi fuori dalla temporaneità. Ad oggi si manifestano relazioni multiple per identità eterogenee e fluide che passano attraverso forme sociali trasversali e alterne. La globalizzazione si esprime in una poligamia di luogo, in una deterritorializzazione del sociale. La territorialità acquista un ruolo dinamico, un valore di scambio e una modalità connettiva mutevole; alla molteplicità degli spazi relazionali corrispondono multiappartenenze dei soggetti. È in questo senso che le ricerche sociologiche parlano di una identità giovanile come costruzione modulare, dove la molteplicità di identificazioni sociali e territoriali si lega a un criterio di selezione.

L'esperienza Erasmus è una particolare lente analitica per visualizzare un ambivalente processo di europeizzazione, guardando all'identità europea senza il filtro sostanzialistico della soggettività, per ripensarla come impegno costruttivo, incontro dialogico di narrative e diversità (Castells 1996). Parlare di identità europea significa parlare di un processo in atto, di una forma *in fieri* fondata su una multicomplementarietà culturale, su un progetto istituzionale e su una riarticolazione e rilettura operata dagli attori della società civile. Un'identità europea non come evento finito e dato culturale, ma come negoziazione e conflitto della differenza, costruzione sociale, declina nello spazio europeo una molteplicità di appartenenze compresenti e inclusive.

In questo quadro i sentimenti di appartenenza si intrecciano in modalità complementari. Se la letteratura sul tema evidenzia un attaccamento giovanile di matrice razionale all'Europa quale realtà istituzionale che registra elevati sentimenti di fiducia, parallelo a una debole adesione all'Europa come legame identitario di stampo affettivo (Bettin Lattes 2001; Bontempi, Pocaterra 2007), l'esperienza Erasmus diventa una possibilità verso forme di appartenenza allargata, di identificazione a una dimensione sovranazio-

nale che non elimina il radicamento al territorio nazionale, ma che lo situa in un contesto di riferimenti più ampi. La dimensione europea diventa un elemento identificativo (in una prospettiva di riferimenti inclusivi e includenti) esperito nel confronto interculturale, nella costruzione di una più ampia rete comunicativa, nella permeabilità del confine e nella accessibilità allo spostamento, favorita a livello istituzionale da garanzie formative e funzionali ed economicamente dal supporto della famiglia d'origine.

Sia nelle interviste che nei racconti scritti dagli studenti tornati dall'Erasmus i riferimenti al sentimento di europeismo si collocano nel quadro di sistemi di lealtà multiple e nella dimensione della comunicazione. L'identificazione territoriale si costruisce a partire da una identità critica dove la costruzione del sé si presenta come una struttura organizzata mediante una rete di identificazioni multiple, sostenuta su motivazioni di ordine prevalentemente strumentale. Questo tipo di identità realizza un'appartenenza 'fredda', caratterizzata dalle disposizioni attitudinali piuttosto che dalla prossimità emotiva del soggetto. Il legame con l'Europa risulterebbe dunque subordinato al calcolo degli interessi e delle gratificazioni, in una sorta di 'affettività utilitarista'.

La mobilità Erasmus è valutata dagli studenti come un canale privilegiato che avvicina alla dimensione europea attraverso una relazionalità comunicativa, la decostruzione del sé mediante il contatto con spazi, tempi e soggetti diversi e la ricostruzione successiva mediante un processo di ancoraggio e oggettivazione, incanalando le nuove disposizioni nella cornice dei riferimenti tradizionali. Si tratta di una sorta di 'individualismo europeista': il processo di europeizzazione è interpretato dal soggetto in relazione alle esigenze di nomadismo, di confronto, di apertura delle possibilità di scelte parallele alle necessità di un tessuto solidale come garanzia all'incertezza e alla mutevolezza dei rimandi.

Divenire europei significa legare l'appartenenza a una pluralità di riconoscimenti, andando a riarticolare in modo flessibile il rapporto con il territorio. La mobilità sembra in tal senso incentivare un'apertura identificativa e fornire una maggiore consapevolezza della 'logica del bricolage' (Recchi 2001); l'identità si ridefinisce in chiave procedurale, in una riflessiva riarticolazione delle dinamiche identificative.

Gli intervistati concordano nel considerare l'esperienza Erasmus un vettore di europeismo e interpretano l'europeizzazione in termini individuali come conoscenza e padronanza del sé, riflessività acquisita in relazione alla consapevolezza delle logiche di identificazione e alla costruzione di reti comunicative più ampie. In questo si registra, parallelamente a un'apertura europea, un'adesione cosmopolita, una disponibilità a lavorare e vivere in futuro in paesi europei e non europei, una capacità maggiore nell'utilizzo delle reti comunicative su scala globale e un cresciuto interesse per le dinamiche e le vicende culturali e politiche del globo. Questo senso cosmopolita di una comunanza geografica, di un allentamento dei confini distintivi di

una prima modernità, di un sentimento di europeismo vissuto nella facilità degli scambi fisici e linguistici che rendono le diversità fruibili e permettono di costruire le identità sul gioco delle differenze e delle comunanze, non elimina le identificazioni nazionali ma le spoglia di un valore unico, rendendole inclusive, superando le ipotesi di un bipolarismo identificativo successivo al gemellaggio tra paese natio e paese ospitante.

L'apertura identitaria incentivata dalla mobilità, dal confronto con schemi interpretativi e valoriali diversi, sembra tuttavia legarsi alle variabili del livello di istruzione dei soggetti e del capitale socioculturale della famiglia d'origine, identificandosi come una necessità motivazionale precedente ai risultati raggiunti. Europeismo e cosmopolitismo potrebbero in tal modo assumere le vesti di una propensione intellettuale ed estetica all'apertura verso esperienze culturali di contrasto. A questo desiderio tuttavia l'esperienza Erasmus sembra fornire una mappa di significato e una riflessività che permette di gestire la multidimensionalità del sé in maniera consapevole.

L'europeismo è tendenzialmente avvertito come una comune possibilità esperienziale, in una mobilità che, parallelamente a costruire una comunanza europea in termini di relazionalità e in termini di disponibilità a vivere e lavorare fuori dal territorio nazionale, sembra incentivare un processo di cosmopolitizzazione, verso la compresenza interna di diverse identità che coevolvendo potranno creare una nuova realtà sociale (Delanty, Rumford 2005).

Nel processo di mobilità si registra tendenzialmente un primo smarrimento dovuto in prevalenza alla lingua e dunque alla difficoltà comunicativa, meno alle differenze culturali (questo è dovuto tuttavia anche al fatto che gli intervistati di nazionalità italiana hanno prevalentemente svolto l'esperienza in Spagna). Le difficoltà e le amarezze percepite si riferiscono principalmente agli impedimenti amministrativi, alle pratiche legate al riconoscimento del percorso formativo e all'organizzazione accademica di corsi ed esami. Sono in ogni caso elementi non particolarmente significativi, relegati in secondo piano rispetto ai desideri di carattere espressivo.

Dai nostri dati emerge inoltre una significativa distinzione tra studenti italiani e studenti stranieri che svolgono l'esperienza di mobilità in Italia. I primi tendono a registrare un'elevata soddisfazione per l'esperienza che assume la fisionomia di un evento irripetibile in termini espressivi. I secondi trovano meno difficoltà nell'utilizzo della lingua, rivelano un'identità aperta e un'autonomia maggiore per cui l'Erasmus diventa una naturale scelta che non divide il prima e dopo-esperienza in maniera categorica, ma che si inserisce in un percorso di consapevolezza, di incontro, di curiosità favorito da un plurilinguismo garantito a livello istituzionale dal sistema formativo del proprio paese. Molto più indipendenti, autonomi, abituati a vivere da soli e a gestire il proprio percorso scolastico e il futuro inserimento lavorativo, gli studenti stranieri intervistati confermano i dati di molti studi sul caso (IARD 2001). Meno familisti, meno ancorati economicamente oltre che emotivamente alla famiglia, vivono come un diritto e un dovere

l'esperienza di mobilità garantita istituzionalmente dall'Erasmus e la considerano necessaria e fondamentale assieme ad esperienze affini di lavoro e di studio all'estero, per un'identità che si costruisce sul contatto e sulla penetrabilità dei confini, così come sulla possibilità di vivere e lavorare anche in paesi non europei.

In alcuni casi, come avviene per gli studenti polacchi, l'esperienza Erasmus in Italia porta a una valutazione del paese natio molto più alta rispetto a quella precedentemente avuta. La difficoltà di integrazione in questo caso sembra generare un più sentito attaccamento al suolo nazionale, in un effetto reattivo evidente. Le lacune del sistema accademico italiano, gli ostacoli di carattere logistico, le resistenze ideologiche spingono gli studenti provenienti da altri paesi europei a contenere l'apertura nella rinnovata ricerca di ancoraggio nazionale, nella rivalutazione del legame identificativo al territorio natio e nella negazione del desiderio e della possibilità di lavorare e vivere in futuro nella nazione ospitante, evidenziando le problematiche lavorative dell'Italia e incanalando i futuribili vissuti in altri paesi europei o extraeuropei. Eloquenti le parole di una studentessa polacca:

Io ho capito una cosa, che è molto difficile essere uno straniero in Italia. Prima di questa esperienza pensavo di vivere in Francia, ma adesso no, si vive difficilmente come uno straniero (intervista 12).

I dati ricavati mediante l'analisi del contenuto dei testi sembrano confermare i risultati ricevuti dall'elaborazione delle interviste: si registra una differenza significativa tra studenti Erasmus italiani e studenti stranieri che svolgono l'esperienza di mobilità in Italia. Se i primi superano le difficoltà di carattere amministrativo con facilità, evidenziando la positività del confronto interculturale (gli studenti a cui facciamo riferimento hanno svolto prevalentemente l'Erasmus in Spagna), i secondi si imbattono in stereotipi nazionali e in processi di esclusione che inibiscono il sentimento di comunanza soprannazionale e parallelamente sembrano legittimare una libertà nell'orientamento all'azione e una acquisizione di sicurezza dovuta al superamento delle problematiche e delle resistenze:

[...] ci si sente così come stranieri? [...] ci sentiamo trattate male [...] non mi sono mai capitate così tante difficoltà insieme [...] La nostalgia del nostro paese ci inonda [...] qui non veniamo caratterizzate secondo i nostri caratteri, qui tutto quello che facciamo è tedesco [...] a Salerno mi sento più tedesca che in Germania [...] tratti che detesto dei tedeschi quando sono in Germania iniziano a piacermi [...] La sensazione che sono straniera mi fa diventare più sicura di me. Da un lato, perché la parola «straniera» la associo con un gruppo di minoranza, un gruppo più debole [...] dall'altro lato essere straniera significa essere più libera. Non ho paura di sbagliare qualcosa, perché comunque sono la straniera e gli stranieri sono diversi (racconto 6).

Tendenzialmente il sentimento di comunanza europea come risultato del percorso di mobilità Erasmus si connette allo spostamento fisico e prospettico che stimola apertura, confronto, relazionalità dimensionale, allentamento dei vincoli locativi, verso una ridefinizione dell'identità in termini procedurali. I resoconti degli studenti contengono molti riferimenti al senso di comunione che lega i giovani europei, come espressione di uno spazio dialogico dove si incontrano e si mantengono narrative diverse e comuni condivisioni storico-valoriali:

Si parla tanto di euro e di Europa oggi. Ma l'Europa è molto di più di un insieme di egregi signori seduti a grandi tavoli che promuovono leggi (e che finanziano il progetto Erasmus). È la capacità di condividere valori, che poi ognuno è libero di esprimere nelle forme più diverse; è cercare i punti comuni, prima delle differenze. Certo non c'è bisogno di oltrepassare le frontiere per applicare tutto questo ma vivere un anno all'estero ti impone di interiorizzare questi concetti (racconto 16).

In accesi dibattiti ci si interrogava sul senso di quest'unione europea così formale e poco pratica. Eppure noi eravamo lì a testimoniarla in qualche modo, eravamo lontani dalle verità che sarebbero venute fuori negli anni successivi, ma molto meno lontani dalla dichiarazione di guerra degli Stati Uniti e della Gran Bretagna all'Iraq nel marzo di quell'anno. Ci sentivamo europei contro la guerra, europei perché diversi da giapponesi e americani, ma era solo nella differenza e nelle rivendicazioni che un senso di comunità ci univa (racconto 30).

Adesso mi rendo conto che il mondo è un villaggio globale, un luogo in fin dei conti piccolo e dove tutti sono vicini gli uni agli altri, più di quel che siamo soliti pensare (racconto 33).

L'Erasmus mi ha reso una persona migliore, insegnandomi che solo dal confronto e dal dialogo tra razze, culture e popoli può originarsi la convivenza civile e reciproca [...] L'interculturalità non è un limite bensì un privilegio di cui godere. Aldilà dell'arricchimento accademico e curriculare l'Erasmus mi ha offerto soprattutto la possibilità di comprendere pienamente questo concetto. Tutto questo me lo hanno insegnato giorno dopo giorno le persone che durante questi mesi ho incontrato; cinesi, svedesi, sudamericani, greci, arabi, africani, giamaicani, iracheni, francesi, spagnoli, malesi e tutti coloro che ho incontrato mi hanno insegnato che l'umanità è un mosaico fatto di tessere di forme e colori diversi, indispensabili le une alle altre per rendere migliore il risultato finale (racconto 12).

La costruzione procedurale di una identità europea sembra dunque connettersi alla consapevolezza di un mutato quadro storico, dove saltano le tradizionali distinzioni interno/esterno, nella formazione di una sfera pubblica europea costruita sulle modalità del discorso, della convivenza e in alcuni casi ancora sulla memoria storica.

Parallelamente all'apertura identitaria e identificativa favorita dal contatto con diversità sociali e culturali che disegna l'immagine di un'Europa della comunicazione, i dati rivelano i limiti di una integrazione che passa attraverso le garanzie di un riconoscimento di gruppo. Sono in molti a confermare come il desiderio di libertà e di contatto con l'alterità si coniughino alla necessità di un riferimento identitario rintracciabile nella comune scelta esperienziale che lega gli studenti Erasmus; in questo senso si guarda alla differenza tramite il filtro selettivo dell'appartenenza che fornisce una cornice solidale e protettiva, incanalando le diversità valoriali, linguistiche, geografiche e culturali nella comunanza motivazionale di scelta. Questo meccanismo permette da un lato di rendere fruibili le differenze tramite il riconoscimento delle somiglianze, dall'altro di costruire un modello di identità collettiva strutturata sui valori comuni di un sentimento cosmopolita e transnazionale²:

Gli Erasmus sono tutti, generalmente, ben disposti nei confronti dei propri simili (sembra che stia descrivendo una tribù, e un po' è così che sono), conoscono poche persone, hanno voglia di fare amicizia, di confrontarsi, di condividere l'esperienza con qualcuno. Perciò si fanno le cose tutti insieme, cercando di coinvolgere più gente possibile [...] perciò nessuno stupore se il nostro Filippo si tatua la "E" di Erasmus sul piede, si buca lingua e sopraccigli, si taglia i capelli stile ultimo mohicano: è un modo per segnare l'appartenenza a un gruppo che si deve inventare da zero una visibilità propria e lo fa frullando stemmi e scudi di una gioventù sopranazionale, prendendo a prestito usanze del posto e mischiando tutto secondo il gusto personale e la moda del momento (racconto 18).

Così, significative sono le parole di una studentessa che seguendo le considerazioni di Rifkin parla di una nuova generazione, modificata dall'esperienza di mobilità studentesca, aperta alla mescolanza, alla tolleranza, al multiculturalismo (Rifkin 2004):

[...] lì, in quel momento, in quell'istante stava nascendo qualcosa di unico, stava nascendo per la prima volta, partendo dai giovani, la nuova Europa [...] Quello che fa l'Erasmus è forgiare una nuova identità europea. Insomma, ad un certo punto giovani di diverse lingue, con diverse esperienze, hanno un posto in cui incontrarsi, scontrarsi e raccontarsi come deve essere il proprio futuro. L'Europa che stava nascendo, nasceva lì, l'Erasmus erano le fondamenta. E così, col tempo, ognuno scopriva di avere in comune con compagni spagnoli, francesi, tedeschi più cose di quanto non immaginasse [...] L'Erasmus ha addirittura una funzione sentimentale, nascono coppie miste, la geografia dell'Europa si accorcia [...] ogni giorno, ogni santo gior-

² L'identità collettiva si struttura su un sistema di 'affinità-estraneità', su un processo di auto-identificazione (consapevolezza di elementi di comunanza e di riconoscimento reciproco) ed etero-identificazione (attribuzione delle succitate caratteristiche dai membri di un altro gruppo).

no, lontano da casa, terrete gli occhi aperti, discuterete con gente diversa, ascolterete diverse esperienze di vita, leggerete altri giornali, vedrete altri spettacoli, osserverete altre partite di calcio. L'altro, sempre e continuamente a confrontarvi con l'altro, per poi magari scoprire che siete perfettamente uguali: tutti i giovani con gli stessi desideri. E in Italia, al ritorno, sarete diverse, e con noi anche l'Italia sarà diversa. Una generazione bilingue, magari classe dirigente del futuro, che avrà più strumenti per giudicare la realtà, senza fanatismi [...] Gli studenti Erasmus sono figli di questa rivoluzione, rappresentano lo studente tipo che con facilità lascia il proprio paese e si sposta in un altro, per scoprire che le differenze fra noi europei sono poche, e si vanno assottigliando. Sono la nuova generazione europea, le gambe che camminano verso una nuova fase del vecchio continente [...] L'Erasmus: è una generazione intera che cambia (racconto 29).

4. 'Categoria' o 'generazione Erasmus'? Risorse e limiti di un progetto

In che modo il progetto Erasmus incentiva l'integrazione europea delle nuove generazioni? Come si modifica la rappresentazione dell'Europa dopo una scelta di questo tipo? Quali sono i limiti ancora evidenti e le richieste insoddisfatte? Quali meccanismi di marginalità possono generarsi da questo tipo di esperienza? Senza dubbio i nostri dati suggeriscono alcune risposte, disegnando una realtà studentesca giovanile eterogenea. L'esperienza Erasmus è elaborata in modalità differenti, secondo la variabile del capitale socioculturale dei soggetti e secondo la provenienza geografica.

Si trattengono tuttavia delle comunanze, quelle edulcorate da Rifkin nel riferimento a una 'generazione Erasmus' come motore di un sogno realizzabile di integrazione e di solidarietà sociale, in grado di rispondere alle sfide della globalizzazione, una generazione che crede nell'inclusività e nella necessità di una rete protettiva (Rifkin 2004). Si registrano parallelamente i limiti di una integrazione che passa spesso tra le maglie dell'identificazione dello *status* di studente Erasmus. Il confronto con le realtà europee è quindi in alcuni casi viziato da questo limite distintivo di appartenenza e sembra inoltre riprodurre elementi di marginalità sociale distinguendo i giovani che accedono a questa risorsa formativa e chi ancora per mancanza di opportunità economiche o culturali ne resta escluso.

La nuova modernità sembra segnata dal passaggio dall'ideologia di frontiera, intesa non come confine ma come luogo fisico e metaforico di una rigenerazione culturale, morale e politica, alla permeabilità e porosità del confine, a un'apertura incentivata dai flussi di mobilità che allentano il nodo essenzialista e territoriale dell'identità e la ridefiniscono in termini discorsivi e procedurali nel confronto, nel dialogo fra vari livelli di appartenenza territoriale, in una dimensione plurale e multipla di identificazioni inclusive, articolate in modo flessibile in relazione alle esigenze cognitive e pratiche dei soggetti.

Internazionalizzazione dell'esperienza universitaria e mobilità sono concepite a livello istituzionale come necessari strumenti per una cittadinanza europea in senso sostanziale e non solo formale, come messa in pratica da parte del giovane di queste possibilità, costruzione di un modo di sentire e pensare europeo che passa attraverso il contatto con nuove forme di vita e di realtà, favorendo un processo integrativo delle differenze.

Gli studenti intervistati confermano l'utilità di un tipo di esperienza che sembra garantire questo confronto interculturale, dichiarano la presenza di reti comunicative di carattere sopranazionale e il contatto con espressioni sociali e culturali diverse, pur evidenziando ancora la resistenza di alcune ideologie nazionaliste e la difficoltà di una integrazione che non proceda per 'meccanismi antropofagici'³, ma che riesca a mantenere l'espressione delle diversità in forma di dialogo. Contemporaneamente all'esperienza concreta di culture e stili di vita differenti, essi registrano una tensione alla mobilità geografica per lavoro – una richiesta istituzionale per incentivare l'economia e permettere di riassorbire la disoccupazione giovanile.

Importanti distinzioni si sono evidenziate tra studenti di nazionalità italiana e studenti Erasmus che svolgono l'esperienza di mobilità in Italia. Le divergenze precedentemente tratteggiate seguono i riferimenti ai sistemi istituzionali e formativi dei diversi paesi europei. Generalmente gli Erasmus italiani vivono l'esperienza come un percorso di crescita, autonomia e relazionalità, mentre gli studenti di altri paesi europei hanno delle aspettative mirate che seguono con determinazione per raggiungere la padronanza della lingua e descrivono l'esperienza in termini prevalentemente funzionali.

Gli studenti svolgono l'esperienza Erasmus tendenzialmente intorno ai 22-24 anni di età, quando hanno già delineato il percorso di studio in ambito accademico e possono usufruire di questa possibilità per concludere il proprio iter formativo implementando le conoscenze linguistiche, conoscendo sistemi universitari diversi e portando a termine la tesi. La maturità biografica è una componente fondamentale per la scelta di mobilità, poiché i giovani sembrano richiedere una corrispondenza fra crescita biologica e indipendenza economica e sociale e uniscono a una richiesta garantita istituzionalmente una predisposizione alla conoscenza di sé tramite il contatto con l'altro da sé. Una conoscenza che risulta acquisita alla fine dell'esperienza e un *altro* che assume le forme del vicino, geograficamente e in alcuni casi culturalmente, rendendo l'identità una costruzione modulare.

Più indipendenti, gli studenti Erasmus stranieri vivono la mobilità non come un'unica e irripetibile esperienza di vita, ma come una tappa fra molte di un percorso di crescita, di conoscenza delle lingue e di formazione professionale ai fini lavorativi, hanno un'età inferiore che riflette una matu-

³ Nella prospettiva antropologica i 'meccanismi antropofagici' sono quei dispositivi volti ad eliminare l'alterità dell'altro tramite un processo di assimilazione.

rità sociale e una indipendenza economica meno tardiva. A 24 anni sono in molti a dichiarare di aver fatto per la seconda volta l'esperienza di mobilità garantita a livello universitario o ad aver svolto altre attività di studio e di lavoro in un altro paese europeo.

Tendenzialmente gli studenti italiani si sentono più europei dopo l'esperienza svolta, specificando che l'euuropeismo sentito consiste nella conoscenza di persone provenienti da altri paesi europei, con le quali si mantiene una comunicazione (il riferimento è alla costruzione di un network, base di una società civile e di una sfera pubblica discorsiva europea), nella dimensione di identificazioni multiple, verso un'apertura oltre i confini e le prospettive nazionali.

Le modificazioni identitarie riguardano l'apertura relazionale. Prevalde l'idea multidimensionale del sé, una acquisizione di riflessività nella valutazione delle forme che la soggettività assume nei vari ambiti di vita. La ricerca va nella direzione dell'espressività dell'esperienza vista come evento relazionale, esercizio di esplorazione e riflessività.

Si registra una incorporazione dell'esperienza nell'orizzonte della vita privata e delle reti di relazione, legando alla possibilità di maturare mettendosi alla prova la percezione di una protezione istituzionale (rintracciabile già nell'indicazione motivazionale) e di una protezione aggregativa come costruzione di un'appartenenza di gruppo. In questo senso la mobilità assume il valore di uno spazio di sperimentazione strutturato sulla reversibilità delle scelte e sulla prova di sé, senza coinvolgere l'assunzione di ruoli stabili.

Quando l'esperienza si sposta fuori dal territorio spagnolo, le difficoltà evidenziate a livello linguistico e nel confronto con le diversità culturali si rivelano maggiori; in questo caso si fa molto più riferimento alla categoria studenti Erasmus come ancoraggio nel dialogo interculturale e come rete solidale e protettiva contro le forme di esclusione e di marginalità sociale. Gli studenti tendono a concentrarsi di più sulla parte formativa-istituzionale dell'esperienza, mentre negli altri casi l'università rimane sullo sfondo e gli elementi funzionali sono considerati un valore aggiuntivo.

La lettura critica dei racconti scritti da studenti Erasmus che hanno concluso l'esperienza ha permesso di arricchire le considerazioni sorte dall'elaborazione delle interviste. In relazione alla modificazione identitaria i giovani concordano nel considerare l'Erasmus un processo di apertura in termini di appartenenza, risultando meno ancorati alle categorie analitiche ascritte e ai sentimenti locali e nazionali. Questo non vale per gli studenti stranieri che vengono in Italia e che, incontrando maggiori difficoltà integrative, tendono a sviluppare sentimenti nazionali che sembravano non nutrire precedentemente all'esperienza.

Il percorso di mobilità europea sembra rappresentare uno spazio di libertà e responsabilizzazione, di confronto con l'alterità per la formazione di una integrazione riflessiva. Questo avviene nell'ottica di una garanzia

istituzionale e di una autonomia che si lega a meccanismi di protezione tanto economici quanto temporali. L'esperienza Erasmus si inserisce dunque nella educazione delle nuove generazioni a una dimensione europea transculturale, confermandosi come un percorso di apprendimento informale della cittadinanza (Morán, Benedicto 2001) e un'interiorizzazione del discorso sull'Europa diffuso istituzionalmente. Ha un riscontro prevalentemente sulla sfera della sapienza personale come interpretazione individualizzata del processo di europeizzazione. La rilevanza socioculturale della stessa si manifesta nella possibilità del confronto con nuove realtà e diversi sistemi valoriali, nell'apprendimento della coesistenza e dell'integrazione delle differenze.

L'autonomia, la libertà, la ricerca di una qualità della vita e di legami sociali necessitano di un sicuro contesto economico e sociale per ridurre la dimensione di rischio e di incertezza che caratterizza la generazione giovanile tardomoderna. La tutela fornita dall'esperienza Erasmus permette tuttavia, nella sua problematicità e nelle sue incertezze, di creare aperture identificative, inserendosi nel percorso di europeizzazione come acquisizione di proposte istituzionali e andando a ridefinire l'identità europea come costruzione procedurale. Occorre guardare all'Europa come un movimento culturale fondato su pratiche sociali, in una concezione della cittadinanza come partecipazione degli attori sociali alle attività pubbliche, dove l'associazione comunitaria nasce dalle stesse pratiche dei cittadini (Eder, Giesen 2001).

L'esperienza di mobilità studentesca presenta tuttavia dei limiti evidenti. Il livello di istruzione rimane uno dei fattori più rilevanti per spiegare l'attaccamento a molteplici e inclusive identità territoriali; l'apertura, la riflessività, l'assunzione di una logica identificativa giocata su livelli di selezione complementari appare ancora legata alle variabili del capitale socioculturale della famiglia d'origine e della posizione di centralità sociale dei soggetti. Possibilità di accesso a questo tipo di esperienza che incentiva modalità di vita transnazionali ed europee e risultati acquisiti a conclusione della stessa sono ancora prerogativa di una categoria socioeconomica di soggetti o meglio di famiglie. A questo si aggiunge il pericolo della formazione di un dualismo subgenerazionale, una discrasia tra giovani che a seguito di competenze trasversali acquisite in relazione a un progetto di mobilità vivono la propria identità con serenità e i legami di appartenenza in maniera più flessibile, inserendosi con più facilità all'interno del mercato del lavoro, e giovani che non potendo accedere all'esperienza per limiti economici e legati al capitale socioculturale della famiglia d'origine tardano ad assumere il ruolo di attori sociali aperti sull'esterno, rimanendo ancorati all'ambito familiare e nazionale di riferimento e alle categorie ascrivite dell'identità.

In questo senso il percorso Erasmus rivela l'ambivalente presenza di elementi di opportunità e di asimmetria, incidendo sul sistema assiologico

dei soggetti, come risorsa non rappresentativa della popolazione universitaria e del mondo giovanile nella sua interezza. L'ipotesi di una nuova generazione Erasmus rimarrebbe dunque strutturata su un significativo *li-men* categoriale.

L'Erasmus dovrebbe essere in quest'ottica normalizzato, finanziato a livello locale, regionale e nazionale per formare realmente cittadini europei capaci di parlare più lingue e di lavorare in altri paesi europei. Occorrerebbe inoltre allargare il progetto oltre l'ambito universitario per garantire un processo integrativo di matrice culturale e politica a livello sopranazionale, favorendo l'espressione di reti associative e movimenti giovanili a livello europeo che incentivino relazionalità oltre l'esperienza di mobilità e che coinvolgano l'identità civico-politica delle nuove generazioni.

L'identità è un fatto delle società europee e può realizzarsi tramite la condivisione di pratiche che emerge dall'esperienza; le istituzioni europee si fanno sostenitrici di modalità di costruzione di identità già agenti nelle dinamiche sociali, di ordine comunicativo e relazionale. Giocano un ruolo determinante in questa concezione *bottom-up* i programmi di mobilità quali l'Erasmus, ma anche le esperienze di promozione dell'uso democratico delle tecnologie di informazione, le nuove sfere pubbliche e organizzazioni di movimento che, adottando una logica di networking, costruiscono legami transnazionali e promuovono nuove modalità di azione politica. In questo senso l'identità europea può formarsi – in modo determinante – a partire dalla creazione delle condizioni materiali idonee per favorire il suo emergere all'interno della società.

Verso una cittadinanza transnazionale: il caso della mobilità dottorale in Europa

I. La mobilità e l'internazionalizzazione dell'esperienza universitaria

L'esperienza della mobilità appare uno dei più visibili e importanti riflessi del duplice processo di globalizzazione e di individualizzazione che investe la società contemporanea. Se è vero che i limiti del mondo paiono restringersi e le relazioni diventare sempre più complesse, la scoperta di questo stato di cose – con i suoi vantaggi e i suoi rischi – resta un fatto del tutto personale. Ciò pare trasformare i contorni della disuguaglianza, quasi prefigurando una società suddivisa tra soggetti mobili e soggetti non mobili¹, facendo della mobilità una dimensione strutturante della tarda modernità, sia per quanto concerne i riflessi sull'identità individuale che sulla posizione sociale del soggetto stesso.

Viaggiare, raggiungere luoghi lontani e diversi da quelli della propria usuale residenza, rappresenta non soltanto un modo per soddisfare una necessità pratica o ricreativa, ma veicola anche una forma diretta – ovvero vissuta in prima persona e al di là dei filtri e dei *media* dell'apprendimento di tipo tradizionale – di esperienza cognitiva. Mobilità e conoscenza si intrecciano in effetti lungo un percorso millenario di migrazioni, pellegrinaggi, viaggi ed esplorazioni. A partire dai miti dell'antichità, dalla tradizione medievale dei *clerici vagantes*, all'esperienza cosmopolita dell'élite e dell'aristocrazia europea, il viaggio risulta fortemente connotato in senso cultura-

¹ «Il grado di immobilità è oggi la misura principale della deprivazione sociale e la dimensione principale della mancanza di libertà [...] il tasso di mobilità [...] la libertà di movimento [...] sono oggi i principali fattori di stratificazione su scala sia globale che locale. La gerarchia emergente del potere è più vicina agli usi delle società nomadi che di quelle sedentarie; la sedentarietà, in particolare quella senza possibilità di scelta, si va rapidamente convertendo da risorsa in inconveniente» (Bauman 2002b: 54).

le, rappresentando un episodio di arricchimento soggettivo, un modo per conoscere genti, luoghi e abitudini diverse, un modo per confrontarsi, mettersi in discussione e apprendere. Il viaggio viene così a configurarsi come un evento capace di profonde ricadute, sia in termini identitari e cognitivi, sia come valore aggiunto da spendere nel più generale contesto sociale, al di là delle motivazioni soggettive che ne innescano la necessità o la volontà. È così che nel complesso percorso che scandisce la mobilità del soggetto, il viaggio, ma soprattutto la permanenza in un luogo nuovo e il ritorno, rappresentano momenti cardinali:

Proprio il ritorno sembra essere lo scopo di ogni viaggio [...] Ma non si ritorna per ritrovarsi nella condizione di partenza. Oggi si viaggia per conoscere, così che si può affermare [...] che il viaggio per i giovani è parte dell'educazione (Scarpi 1992: 9-10).

Il viaggio porta in dote il proprio bagaglio di esperienze nel processo di costruzione dell'identità soggettiva. Ciò sembra valere ancor più per ciò che riguarda la mobilità internazionale, che da qualche tempo è oggetto di politiche educative coerenti, sia da parte dei singoli paesi, sia da parte delle istituzioni europee, a tal punto da rappresentare un'esperienza sempre più diffusa tra le giovani generazioni.

Obiettivo specifico di questo saggio è quello di evidenziare i riflessi sull'identità dei giovani che appaiono attribuibili agli esiti della mobilità internazionale praticata utilizzando le azioni istituzionali previste a questo scopo in ambito universitario. In particolare s'intende verificare se questi specifici programmi possano contribuire all'interiorizzazione di una qualche forma di europeizzazione da parte degli stessi giovani partecipanti. Sinteticamente, per «europeizzazione» s'intende un processo che, inizialmente indotto dall'alto attraverso specifiche politiche d'integrazione, viene successivamente reinterpretato e fatto proprio dagli stessi cittadini, secondo una modalità che vede il singolo attore utilizzare i diversi strumenti messi a disposizione dalle istituzioni, allo scopo di costruire un proprio percorso socioidentitario di avvicinamento alla dimensione europea. L'ipotesi che si sostiene è che i giovani che usufruiscono di programmi istituzionali dedicati alla mobilità studentesca internazionale vivano a fondo questo tipo di esperienza, per cui lo spostarsi, il risiedere e lo studiare presso un altro paese d'Europa viene a comportare, in modo significativo e sostanzialmente proporzionale rispetto alla sua durata nel tempo, ricadute positive nei confronti dell'interiorizzazione di un '*habitus* europeo', coincidendo così con livelli differenti di europeizzazione (minore o maggiore) a seconda della durata (breve o prolungata) di questa singolare esperienza di viaggio e di studio.

L'indagine ha per focus i dottorandi che aderiscono ai programmi di mobilità studentesca internazionale promossi dall'Unione Europea, nello speci-

fico l'Erasmus e il Marie Curie. Il programma Erasmus è rivolto agli studenti universitari dei corsi di laurea, di laurea magistrale e dei dottorati di ricerca, mentre il programma Marie Curie si indirizza specificamente agli allievi e ai diplomati dei dottorati di ricerca, risultando il più utilizzato dai dottorandi italiani. Il saggio si concentra sull'analisi degli orientamenti di questi giovani rispetto al processo di costruzione dell'identità europea, che l'esperienza di mobilità studentesca internazionale – sia prolungata (partecipazione ai programmi Erasmus e Marie Curie), che di breve periodo (partecipazione a seminari e convegni internazionali e alle azioni di breve e brevissima durata del programma Marie Curie) – si ritiene capace di influenzare. A questo scopo, le opinioni dei dottorandi in mobilità vengono poste a confronto con le opinioni che, sugli stessi temi, sono state fornite da dottorandi che non hanno avuto alcuna esperienza di mobilità studentesca europea (gruppo di controllo). Un secondo livello della comparazione è diretto a evidenziare le diversità di atteggiamenti rilevabile tra i dottorandi delle quattro principali macroaree disciplinari (scienze applicate, pure, sociali, umane)².

Confrontando questi dati con quelli rilevati circa dieci anni fa nell'ambito di un'analoga iniziativa di ricerca³, emerge come la mobilità internazionale sia oggi un'esperienza più diffusa, non solo tra gli studenti, ma anche tra gli allievi dei dottorati di ricerca. Solo il 26,7% aveva difatti avuto occasione di beneficiare dei programmi di mobilità studentesca (senza distinzione tra mobilità breve e mobilità prolungata), mentre quasi i tre quarti degli intervistati non aveva trascorso alcun periodo di studio e/o di ricerca fuori dall'Italia (73,3%). Un primo risultato pare così essere stato raggiunto dalle istituzioni europee, che hanno assecondato «un diffuso interesse espresso dai giovani ricercatori verso il fenomeno e il valore della mobilità, e una motivazione crescente tra gli studenti del dottorato a intraprendere viaggi

² Sono molto grato a Gianfranco Bettin Lattes per avermi consentito di accedere all'archivio dati del Centro Interuniversitario di Sociologia Politica (Ciuspo), in particolare ai dati rilevati nell'ambito della ricerca, da lui diretta, «Attori e istituzioni nella formazione della classe dirigente pubblica italiana del nuovo secolo». La ricerca si è svolta sul campo con un'ampia indagine nazionale effettuata tra il 2002 e il 2003. Nel campione sottoposto ad analisi si contano 828 dottorandi italiani di età compresa tra i 27 e i 34 anni, appartenenti principalmente ai cicli XIV, XV e XVI. Il 26,9% di questi ha fruito di un periodo di mobilità breve, il 29,3% ha avuto esperienze di mobilità prolungata (si precisa che tra questi è presente un'aliquota di giovani che ha avuto anche esperienze di mobilità breve), mentre poco meno della metà dell'intero campione (43,8%) non ha esperito alcun tipo di mobilità universitaria internazionale. Dei dottorandi intervistati, il 41,1% si dedica allo studio delle scienze applicate, il 26,4% alle scienze pure, il 18,5% alle scienze sociali e il 14,5% agli studi umanistici, rispecchiando un quadro fedele della composizione dell'universo degli studenti del terzo livello dell'istruzione universitaria in Italia. I dottorandi che nel periodo considerato hanno usufruito di programmi di mobilità internazionale sono stati in totale 40 per il programma Erasmus e 106 per il programma Marie Curie.

³ L'indagine è stata condotta tra gli anni 1995 e 1996 e ha interessato dottorandi e docenti di 35 atenei di 8 diversi paesi dell'Unione Europea (Blume 1998). La sezione italiana, cui si fa riferimento, riguarda un campione di 516 dottorandi appartenenti ai diversi settori disciplinari (Avveduto, Cipollone 1998).

per scopi legati alla ricerca» (Blume 1998: 45), visto che una più vasta platea di giovani – il 30% in più rispetto ai dati riportati dall'analisi precedente – ha scelto di sperimentarsi come attrice della mobilità internazionale.

2. Un profilo dei dottorandi italiani in mobilità universitaria internazionale

Nell'intento di disegnare un profilo di questi giovani, appare necessario evidenziare come il dottorando sia un tipo di studente universitario decisamente particolare. Si tratta innanzitutto di un 'giovane adulto', che partecipa in un'età di certo già matura a un'esperienza di studio e di ricerca radicalmente diversa da quella della maggioranza dei propri coetanei inseriti a vario titolo nel mondo del lavoro. L'allievo del dottorato di ricerca è quindi come in bilico tra lo studio e l'orientamento alla professione, costretto a fare i conti con una realtà occupazionale sempre più incerta. Nel lungo periodo degli studi universitari l'ingresso nel mondo del lavoro viene consapevolmente rinviato: il giovane rischia così di perdere la sua competitività, nonostante l'elevato valore del titolo di studio che va a conseguire. Con tutta probabilità, l'optare per questa scelta significa poter contare su risorse socioeconomiche e culturali di certo consistenti, ma anche su solide motivazioni personali. Ai fini di questa riflessione pare opportuno sottolineare come il compimento di questa esperienza formativa specialistica di alto livello consenta l'accumulazione di un ricco bagaglio di conoscenze scientifiche e culturali. Ciò rende il dottorando forse più consapevole e più vicino dei suoi coetanei ai dibattiti e ai grandi temi della tarda modernità, conferendogli probabilmente maggiori chance nell'interpretarne i mutamenti. In senso anagrafico e in senso cognitivo, si tratta di un giovane sicuramente più maturo.

La dimensione europea rappresenta uno dei tratti salienti della società dell'oggi e l'immaginarsi europei, per questo tipo di giovane dal curriculum peculiare, è forse più facile. Di certo non soltanto lo studio concorre a dotare gli individui degli strumenti cognitivi a ciò necessari, ma anche la possibilità di viaggiare e così di conoscere in prima persona realtà sociali e culturali differenti. La mobilità e l'internazionalizzazione dell'esperienza universitaria, al di là dei loro riflessi materiali sulla preparazione individuale, sono difatti concepite dalle istituzioni europee come tappe realmente importanti nella costruzione della cittadinanza dell'Unione, cittadinanza non intesa in senso formale e cioè come ventaglio di diritti e doveri del soggetto, ma intesa in senso attivo e sostanziale ovvero come interpretazione del ruolo di cittadino, di fruizione e di attivazione delle sue garanzie in un quadro societario più vasto, concordemente con lo sviluppo di un modo di pensare e di sentire di tipo europeo:

L'obiettivo stesso della mobilità internazionale, oltre e forse prima che offrire agli studenti universitari europei l'opportunità di studiare in un altro

paese, è offrire ai giovani cittadini dell'Unione Europea l'occasione di entrare in contatto con realtà nuove confrontandosi con stili di vita, ambienti culturali e sistemi di valori diversi da quelli da cui si proviene. Ciò con l'obiettivo di aiutare la coesistenza e l'integrazione delle differenze, in definitiva di far crescere il tasso di 'europeismo' dei cittadini dei paesi dell'Unione (Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2001: 26).

In questo senso, i programmi istituzionali di mobilità universitaria rappresentano gli strumenti strategici principali della *policy* europea per le giovani generazioni. Grazie al potenziale attrattivo di questa formula, al desiderio diffuso per questo tipo di esperienza e allo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere in ambito universitario, il flusso della popolazione studentesca e dottorale che aderisce ai programmi di mobilità internazionale risulta da anni in progressivo incremento.

Per quanto riguarda il campione analizzato, e distinguendo tra le principali macroaree disciplinari relative agli studi dottorali, i più mobili si sono dimostrati i dottorandi delle scienze pure, mentre all'estremo opposto si situano i dottorandi delle scienze sociali. La mobilità di breve periodo appare una caratteristica dei giovani impegnati nell'approfondimento delle scienze pure e applicate, ricollegabile molto probabilmente alla configurazione dei programmi di mobilità dottorale, che risultano strutturati in modo più facilmente azionabile per coloro che si occupano di ricerca nel campo scientifico e tecnologico, anche per soggiorni brevi e brevissimi. Se si vanno a osservare le esperienze di mobilità prolungata, le differenze appaiono meno sensibili. Questa risulta maggiormente praticata dai giovani dediti agli studi umanistici, seguiti dai dottorandi delle scienze pure, sociali e applicate⁴.

Tab. 1 – La mobilità internazionale dei dottorandi italiani per macroaree disciplinari

n. 828	Nessuna mobilità	Mobilità breve	Mobilità prolungata	Totale
Scienze applicate	44,4	28,6	27,0	100%
Scienze pure	39,1	30,5	30,5	100%
Scienze sociali	49,5	21,4	29,1	100%
Scienze umane	46,2	21,0	32,8	100%

⁴ L'andamento della mobilità per settori disciplinari relativa agli studenti dei corsi di laurea universitari italiani che partecipano al programma Erasmus è sensibilmente diversa da quella dottorale ed è riferita alla sola mobilità prolungata. Difatti, rispetto a quanto rilevato tra i dottorandi, «la mobilità appare diffusa soprattutto fra gli studenti dei gruppi politico-sociale e dell'architettura, nonché in quello letterario; in tutti gli altri gruppi, in particolare nell'area tecnico-scientifica e nel gruppo giuridico, la diffusione è inferiore alla media» (Catalano, Figà Talamanca 2002: 178).

Relativamente al genere, i più mobili si dimostrano i ragazzi, leggermente più presenti riguardo ai percorsi di mobilità prolungata, ma soprattutto più coinvolti delle loro colleghe rispetto alle iniziative internazionali di tipo convegnistico e seminariale. L'età non pare invece determinante rispetto all'adesione di questi giovani a esperienze di mobilità internazionale; è piuttosto l'anno di corso che pare influire e che dipende dal percorso degli studi e dalle vicende personali, del tutto svincolato dal mero dato anagrafico. Questa esperienza viene in genere compiuta tra il primo e il secondo anno di dottorato, quando il lavoro di tesi inizia a prendere corpo e solo in un ridottissimo numero di casi viene effettuata nell'anno finale degli studi dottorali (Avveduto, Cipollone 1998).

Un dato che appare di notevole interesse è che quello della mobilità studentesca internazionale si configura come un fenomeno che va a coinvolgere giovani dal retaggio culturale, economico e sociale anche molto diverso. In particolare, presso gli studenti italiani, la variabile socioeconomica appare meno vincolante nei confronti dell'adesione ai programmi di mobilità rispetto a quanto accade in altri paesi europei. Ciò grazie anche al «parziale effetto di riequilibrio indotto dal sostegno comunitario, integrato da fondi nazionali, per gli studenti in condizioni economiche svantaggiate» (Catalano, Figà Talamanca 2002: 197-198). È così che, rispetto alla decisione d'intraprendere un'esperienza di mobilità universitaria, appare incidere maggiormente il retaggio culturale relativo al proprio ambito familiare (Corradi 1991). Difatti, per quanto riguarda il *milieu* sociale degli studenti che aderiscono al programma Erasmus, l'intero ventaglio delle categorie socioeconomiche appare rappresentato senza particolari distorsioni in favore dei ceti privilegiati (Commissione europea 2000; Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2001; Maiworm, Teichler 2002). Attraverso l'attuazione di questo tipo di programmi istituzionali, si realizza così una chance di democratizzazione della società europea, a tutto vantaggio di un'esperienza giovanile dotata di significativi risvolti identitari.

Sebbene la mobilità studentesca non sia un fenomeno di massa, questa non è più meramente un'opzione esotica [...] il programma Erasmus ha chiaramente contribuito al fatto che studiare in un altro paese europeo non sia più visto come un'eccezione per gli studenti dei paesi che vi partecipano [...] gli studenti apprendono così in profondità a conoscere un'altra cultura e un'altra società, spesso migliorano le proprie conoscenze linguistiche, fanno pratica di un altro clima accademico e possibilmente acquisiscono conoscenze più spendibili all'estero e sono così più qualificati per una carriera professionale in un paese straniero (Teichler 2004: 395-397).

Una situazione del tutto analoga si rileva anche tra i dottorandi, anzi gli aspetti di democratizzazione rilevati nell'accesso all'esperienza di mobilità universitaria internazionale risultano sensibilmente più accentuati. Prendendo in considerazione la stratificazione per classi dei dottorandi,

rilevata in base all'autopercezione personale dell'appartenenza sociale⁵, si nota infatti una tendenza alla mobilità proporzionalmente più ampia proprio tra quei giovani che si posizionano tra le classi meno abbienti. I dottorandi appartenenti al ceto piccolo borghese, ma anche quelli di estrazione operaia, sono i giovani che aderiscono in misura maggiore a tali iniziative, soprattutto per quanto riguarda i soggiorni di lungo periodo. I meno mobili in assoluto si dimostrano invece i dottorandi del ceto medio, mentre i dottorandi di estrazione borghese praticano soprattutto forme di mobilità breve. È probabile che gli allievi dei dottorati in condizioni sociali di relativo svantaggio colgano l'opportunità messa a disposizione dai programmi di mobilità studentesca internazionale – e soprattutto di quei programmi che prevedono una permanenza prolungata – non solo come soggiorno di studio, ma anche come occasione per conoscere più in generale una realtà straniera, fatto che, in concreto, diverrebbe forse più difficilmente realizzabile con le sole disponibilità proprie o familiari.

Tab. 2 – *La mobilità internazionale dei dottorandi italiani e le classi sociali*

n. 828	Nessuna mobilità	Mobilità Breve	Mobilità prolungata	Totale
Borghesia	43,9	30,3	25,8	100%
Ceto medio	45,6	25,6	28,8	100%
Piccola borghesia	35,0	26,7	38,3	100%
Classe operaia	40,7	27,1	32,2	100%

Non ovunque in Italia la mobilità universitaria è praticata allo stesso modo. I dottorandi che sfruttano maggiormente questo tipo di iniziative risiedono nell'area centro-settentrionale del paese, dove le esperienze di mobilità più praticate sono quelle di lungo periodo⁶. All'estremo opposto si situano i giovani meridionali, per l'assoluta maggior parte non interessati oppure non informati rispetto alle opportunità offerte dai programmi di

⁵ Ai dottorandi è stato chiesto di collocarsi lungo la scala della stratificazione sociale rispondendo alla domanda aperta «A quale classe sociale senti di appartenere?». Le risposte sono state codificate tenendo come riferimento una versione semplificata dello schema di classe a sei posizioni (de Lillo 1988). Coerentemente con le finalità di questo lavoro, si è infatti ritenuto di poter accorpate i settori industriale e agricolo, sia per la piccola borghesia che per la classe operaia, in quanto frazioni di classi più ampie. Pare opportuno sottolineare come il dato empirico indichi una collocazione generalmente medio-alta del dottorando nel contesto della scala sociale: l'80,4% dichiara di appartenere a ceti medi e superiori, mentre indagini Istat o Ilfi rivelano che tale proporzione, nel contesto dell'intera società italiana, non raggiunge il 50%.

⁶ I dottorandi più mobili si dimostrano i giovani degli atenei milanesi e fiorentino, dove le esperienze di studio e di formazione all'estero rappresentano una realtà per il 61,7% e il 62,7% dei dottorandi e dove la mobilità di lungo periodo viene praticata da oltre un terzo degli intervistati.

mobilità universitaria internazionale⁷. Quando questi giovani si proiettano verso l'Europa sperimentano soggiorni di breve durata, mentre molto raramente appare la mobilità prolungata. Rispetto a quanto registrato tra i dottorandi del Centro-Nord, questa si verifica soltanto in circa la metà dei casi.

Tab. 3 – La mobilità internazionale dei dottorandi italiani e la zona di residenza

n. 828	Nessuna mobilità	Mobilità breve	Mobilità prolungata	Totale
Nord	38,5	27,2	34,3	100%
Centro	39,4	28,1	32,5	100%
Sud	58,5	23,9	17,6	100%

I dottorandi più mobili sono anche coloro che si dicono più disponibili a trasferirsi per motivi di lavoro, soprattutto per recarsi in altri paesi dell'Unione Europea, giovani che appaiono pronti a lasciare l'ambito del proprio quotidiano per mettersi in gioco in realtà professionali, sociali e culturali anche molto diverse. In ultimo, e proprio in relazione al tema del coinvolgimento nella prospettiva europea, sembra importante sottolineare come tra i dottorandi più mobili sia presente la più alta proporzione di soggetti politicamente attivi. Per questi giovani l'europeizzazione passa con molta probabilità attraverso la condivisione di un'idea di società, oltre che di un'esperienza di mobilità, che racchiude una più generale disposizione al civismo e alla partecipazione politica.

Appare forse utile sottolineare come il significato di questa prima verifica della mobilità dottorale vada ben al di là del dato meramente descrittivo e fornisca materiale empirico necessario a una riflessione di più ampio respiro, inerente le diverse attitudini e i diversi orientamenti che si accompagnano a tipi differenti di mobilità esperita. Ciò contribuisce a evidenziare l'importanza dell'esperienza di formazione universitaria praticata dai dottorandi italiani in altri paesi d'Europa, sia nel suo significato strumentale ai fini del *cursus studiorum* individuale, sia rispetto all'arricchimento personale in termini generali, sia come esperienza riflessiva, infine come stimolo in direzione della realtà culturale e istituzionale europea.

⁷ La mancanza d'informazione inerente i programmi istituzionali di mobilità studentesca internazionale e le varie opportunità offerte da questo tipo di esperienza rappresenta spesso un ostacolo grave per i dottorandi. Tra tutti i problemi primeggia l'endemica «carenza di finanziamenti adeguati a sostenere l'operazione (26,7% dei casi); per il 16,2% le difficoltà o gli impedimenti sono dovuti a impegni familiari o personali di altro genere. Una percentuale piuttosto elevata imputa la mancanza di opportunità alla difficoltà di reperimento e alla carenza di diffusione dell'informazione sia di carattere generale (13,1%) che specifico sulle opportunità scientifiche che si aprono all'estero (9,9%)» (Avveduto, Cipollone 1998: 107): essa rappresenta quasi un quarto delle motivazioni raccolte nella precedente indagine e confermate dai risultati forniti dal campione europeo (Blume 1998).

3. L'uropeizzazione dell'identità

Assumendo il processo di europeizzazione come obiettivo della riflessione, il tema dell'identità diviene il riferimento centrale dell'analisi empirica svolta. Relativamente a questa appare necessario tenere distinti tre ambiti principali dell'identità individuale: quello dell'espressione personale, quello dell'appartenenza territoriale e quello del rapporto del soggetto con le istituzioni.

Riguardo al primo ambito, sostanzialmente riferibile alle opzioni valoriali, allo stile di vita e ai modelli di consumo, si riscontra da tempo una decisa convergenza delle attitudini dei giovani europei:

Se si visitano le discoteche, le scuole, i *campus* delle università europee, i giovani che frequentano questi luoghi appaiono molto simili l'uno all'altro [...] le diversità individuali si sovrappongono a un'uniformità di fondo (Cavalli 2002: 516).

Si tratta di un avvicinamento che non costituisce un mero appiattimento: su di esso si innestano forme di differenziazione e di originalità tipiche della condizione e della creatività giovanile. Il mondo dei giovani resta quindi un universo eterogeneo, mentre la convergenza che si rintraccia negli stili di vita rappresenta il dispiegamento della parte più immediata e superficiale della personalità, fortemente legata ai modelli di consumo e alle tendenze della moda, che costituisce la parte più esteriore e 'volatile' dell'identità del soggetto. Interesse della nostra indagine è invece quello di verificare l'emersione di orientamenti dotati di radici più profonde, che vanno a investire gli altri due ambiti citati: quelli dell'appartenenza territoriale e della fiducia nelle istituzioni politiche, così da far luce sul complesso configurarsi del rapporto tra giovani ed Europa, nonché sull'influenza e sull'importanza che rivestono le azioni e i programmi istituzionali varati a questo scopo dall'Unione Europea. In entrambi i casi la propensione dei dottorandi nei confronti di un sentire declinato in chiave europea appare decisamente consistente (appartenenza all'Europa 84,7% e fiducia nelle istituzioni europee 82,4%).

Quella dell'appartenenza territoriale rappresenta la dimensione dell'identità soggettiva che si declina in termini simbolico-affettivi. Rinvia quindi a un'interpretazione del rapporto con il proprio ambito di appartenenza, spaziale e culturale, che riguarda soprattutto quegli atteggiamenti e quei valori che il sentirsi parte di una data comunità – e parlando di Europa si può ricorrere alla metafora della 'comunità immaginata' – può far sorgere nel soggetto. Da questi scaturisce la rappresentazione personale del rapporto con l'Europa che va a investire il versante culturale e il profilo affettivo dell'identità del giovane. Attraverso un sentirsi parte che esula dalla dimensione dell'opportunità strumentale e razionale, il sentimento

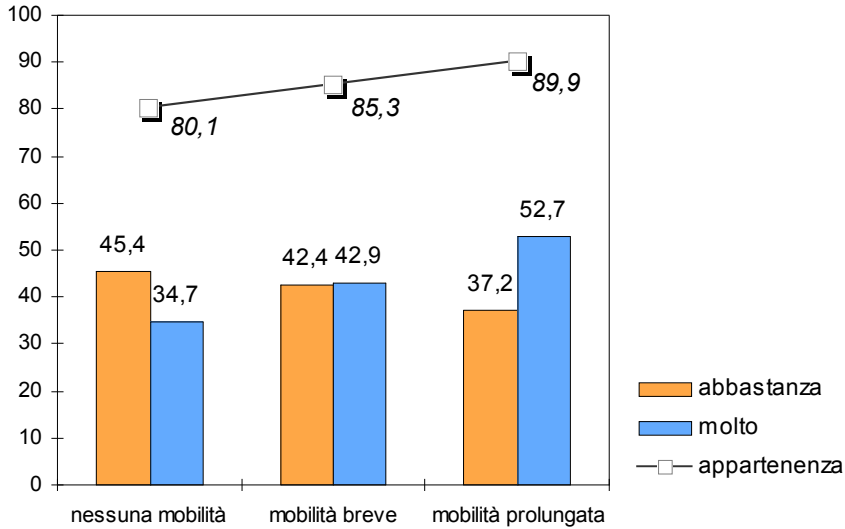
di appartenenza territoriale costituisce il principale veicolo di identificazione del soggetto rispetto alla società, un sentire che prende forma concreta nel 'plebiscito quotidiano' verso la comunità. La comunità dell'oggi si apre in senso post-nazionale e l'appartenenza prende a strutturarsi secondo sistemi di lealtà multiple: è in questo modo che i giovani possono trasferire alla stessa Europa un sentimento e una 'fedeltà' che solo apparentemente rinviano a retaggi, se non addirittura a vincoli, di tipo tradizionale.

Quella del rapporto con le istituzioni rappresenta invece la dimensione più propriamente civico-politica dell'identità, una dimensione prevalentemente razionale, che si rispecchia nella fiducia rispetto alla realtà politico-istituzionale. La fiducia costituisce l'espressione più genuina del sostegno di cui gode il sistema democratico e garantisce la legittimazione politica delle istituzioni. Essa si configura come una risorsa per la realizzazione del consenso e per l'identificazione del soggetto, una risorsa affine al versante pubblico dell'identità. Attraverso la fiducia nelle istituzioni si realizza il riconoscimento individuale in una comune cultura civica; attingendo ad essa il giovane conferisce credito all'idea che anima un determinato progetto politico. La politica e le istituzioni varcano oggi i confini tradizionali e presentano ai giovani un progetto ambizioso orientato in senso transnazionale. L'Europa è oggi l'ambito all'interno del quale si stabiliscono gli equilibri politici, economici e finanziari tra gli Stati, rappresenta un'arena di rilievo per gli attori istituzionali e si candida a divenire un riferimento politico imprescindibile, soggetto al vaglio della fiducia da parte dei giovani cittadini.

L'Europa come territorio e l'Europa come progetto politico sono quindi due aspetti di una stessa idea che toccano dimensioni fondamentali dell'identità soggettiva, dimensioni particolarmente sensibili per coloro che, essendo giovani, vedono in essa avverarsi una parte importante del proprio futuro. Appare così interessante riuscire a valutare il peso delle iniziative delle istituzioni comunitarie varate a supporto del processo di europeizzazione e quindi esplorare la possibile incidenza degli effetti dei programmi di mobilità studentesca internazionale rispetto alle due dimensioni del sentimento di appartenenza europeo e della fiducia nelle istituzioni comunitarie.

Rispetto al sentimento di appartenenza europeo, l'esperienza della mobilità internazionale effettuata durante gli anni della formazione dottorale pare avere riflessi importanti. I dottorandi che non ne hanno usufruito mostrano infatti un senso di appartenenza all'Europa inferiore del 5,2% rispetto a coloro che si sono avvantaggiati di forme di mobilità breve e del 9,8% rispetto a coloro che hanno esperito forme di mobilità prolungata. Inoltre, a periodi più consistenti di mobilità corrisponde non solo l'interiorizzazione di un più ampio sentimento di appartenenza europea, ma se ne approfondisce anche la qualità, verificata dall'aumento progressivo e consistente della modalità 'molto' anche a discapito della modalità 'abbastanza'.

Fig. 1 – Il sentimento di appartenenza all'Europa secondo il tipo di mobilità esperita

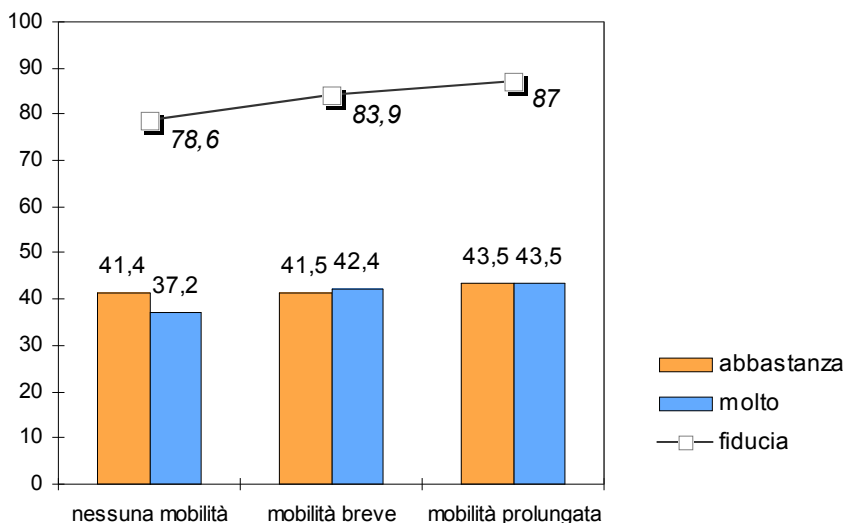


Questa esperienza diviene significativa anche per ciò che riguarda l'assetto della fiducia nelle istituzioni dell'Unione Europea. I dottorandi che non hanno usufruito di programmi di mobilità universitaria internazionale mostrano una fiducia più bassa del 5,7% rispetto a coloro che si sono avvantaggiati di forme di mobilità breve e dell'8,5% rispetto ai giovani che hanno avuto esperienze di mobilità prolungata. Anche in questo caso, sebbene in modo meno amplificato, ma con un aumento progressivo di ambedue le modalità 'molto' e 'abbastanza', a una maggiore mobilità corrisponde una più alta fiducia nelle istituzioni europee, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi.

In sostanza, i dottorandi che hanno avuto esperienze di mobilità internazionale mostrano un livello più alto di 'europeizzazione' rispetto ai propri colleghi che non hanno avuto modo di sperimentare un periodo di studio e di ricerca in Europa, e ciò sia rispetto al sentimento di appartenenza europea che relativamente alla fiducia nelle istituzioni comunitarie. L'opportunità fornita dai programmi internazionali di mobilità universitaria sembra, a questa prima prova, rappresentare un valido sostegno per l'espressione di una più matura forma di europeizzazione ovvero di utilizzo individuale di strumenti e di benefit offerti dalle politiche e dagli indirizzi delle istituzioni europee.

Allo scopo di cogliere in modo più preciso le differenze tra gli approcci giovanili all'Europa, si è scelto di approfondire il livello dell'analisi combinando le due dimensioni individuate attraverso la costruzione di un indice sintetico di europeismo. Quattro sono i profili così rilevati: i giovani *critici* sono quelli che dimostrano contemporaneamente 'poco' o 'nessun'

Fig. 2 – Fiducia nelle istituzioni dell'Unione Europea secondo il tipo di mobilità esperita

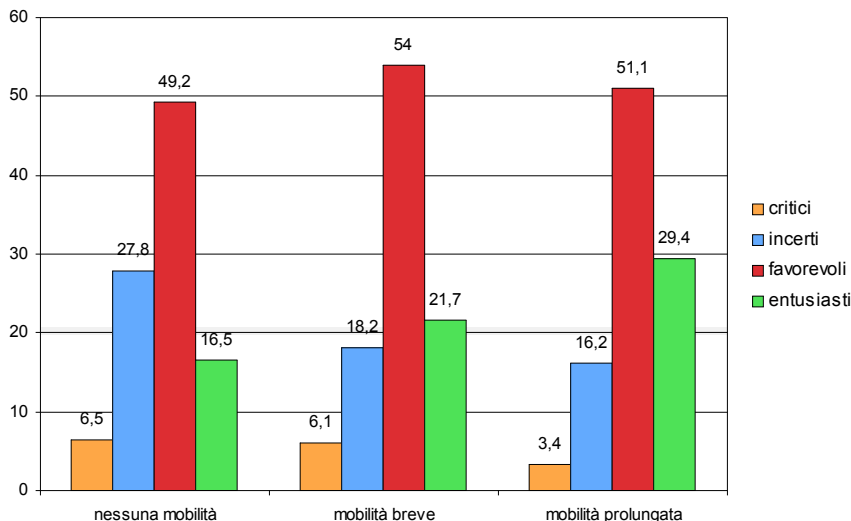


sentimento di appartenenza europea e 'poca' o 'per niente' fiducia nelle istituzioni europee; gli *incerti* denotano una distanza minore dal progetto europeo premiando però solo una delle dimensioni a discapito dell'altra; i *favorevoli* si dicono al contempo 'abbastanza' fiduciosi e 'abbastanza' legati all'Europa; i giovani *entusiasti* ripongono 'molta' fiducia nelle istituzioni europee e sono 'molto' coinvolti dal sentimento di appartenenza europea.

Si rileva un orientamento generalmente positivo dei dottorandi italiani nei confronti dell'Europa, che coinvolge la larga maggioranza di questi giovani (72,6% tra *favorevoli* ed *entusiasti*). Questo orientamento positivo si amplifica di pari passo con il protrarsi del periodo di mobilità internazionale, sia in senso quantitativo (+10,0% tra i dottorandi in mobilità breve e +14,8% tra i dottorandi in mobilità lunga), che in senso qualitativo (verificato, comparando i profili dei dottorandi non mobili con i profili di coloro che si sono recati in mobilità prolungata, dal sostanziale duplicarsi della quota di giovani *entusiasti*). Ciò conferma l'ipotesi di fondo, ovvero quella di una maggiore apertura personale nei confronti della transnazionalità e dell'europeizzazione presso quei giovani che hanno compiuto un'esperienza di soggiorno temporaneo in un'istituzione universitaria straniera (Oppen, Teichler, Carlson 1990). Questa diviene un'esperienza che differenzia il giovane che la compie rispetto agli altri studenti e che pare innescare un aumento di disponibilità soggettiva ad un più ampio coinvolgimento identitario nei confronti del progetto europeo, sia da un punto di vista civico-politico, sia da un punto di vista simbolico-affettivo.

Approfondendo la dimensione dell'europeismo attraverso il confronto degli orientamenti dei dottorandi afferenti alle principali macroaree discipli-

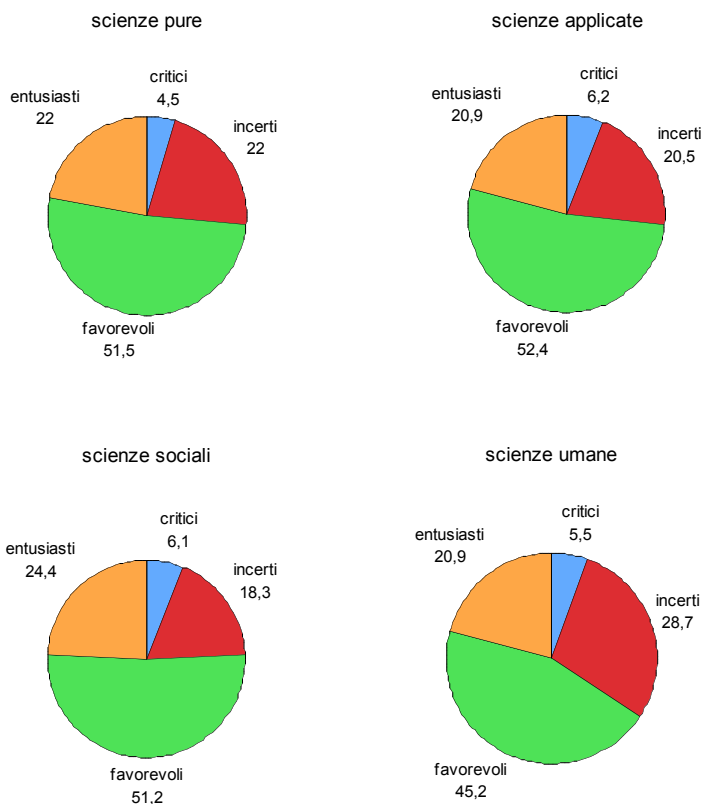
Fig. 3 – L'europaismo dei dottorandi italiani secondo il tipo di mobilità esperita



nari, si evidenzia come i più *entusiasti* siano i dottorandi delle scienze sociali (quasi un quarto del campione relativo, quando tra gli altri settori questo orientamento supera di poco il quinto degli intervistati), i più *incerti* si dimostrano i dottorandi delle scienze umane, mentre i *critici* sono ovunque una ristretta minoranza. In una posizione intermedia, ma comunque orientata in senso pro-europeo, si situano i dottorandi delle scienze pure e applicate. L'ampiezza e la vivacità del dibattito sull'Europa oggi in corso tra gli addetti delle discipline economiche, giuridiche, politologiche e sociologiche può spiegare la maggiore attenzione degli allievi dei dottorati delle scienze sociali verso questo tipo di tematiche. La confidenza di questi giovani con i problemi e le questioni dell'odierna realtà europea probabilmente stimola una maggiore prossimità verso la stessa Unione Europea. Meno agevole risulta invece spiegare l'incertezza dimostrata in proposito dai dottorandi degli studi umanistici. In questo specifico caso, le due dimensioni della fiducia e dell'appartenenza territoriale sembrano procedere più spesso in 'ordine sparso' di quanto rilevato presso le altre categorie di dottorandi. Difatti, mentre la concomitanza e la sintonia di questi orientamenti (entrambi negativi oppure entrambi positivi) pare essere la norma per l'assoluta gran parte del campione, tra i dottorandi delle scienze umanistiche si rileva più frequentemente il caso di una loro distonia, per cui una delle dimensioni risulta raccogliere un grado elevato di consenso, mentre l'altra viene sostanzialmente rigettata. Anche la proporzione dei *favorevoli* risulta in questo caso bassa, mentre appare la maggiore in assoluto tra i giovani delle altre discipline dottorali.

Andando a considerare le variabili strutturali dell'identità soggettiva, mentre le differenze di età non paiono avere effetti rilevanti rispetto al-

Fig. 4 – L'europismo dei dottorandi italiani per macroaree disciplinari



l'andamento dell'europismo, le differenze di genere meritano invece uno specifico approfondimento. Pur essendo meno mobili dei propri colleghi maschi, le femmine appaiono più sensibili agli effetti della mobilità in rapporto all'uropeizzazione dell'identità. Rispetto alla mobilità prolungata si conta infatti una percentuale totale di dottorandi pro-europei (ovvero tra *favorevoli* ed *entusiasti*) dell'85,4% tra le femmine e del 75,6% tra i maschi, che evidenzia una differenza di quasi dieci punti percentuali tra l'atteggiamento femminile e quello maschile (per la mobilità breve i valori sono invece simili, rispettivamente 75,8% e 75,4%). Le femmine appaiono comunque maggiormente aperte all'Europa anche in assenza di esperienze di mobilità (67,2% contro 63,6%), sebbene in questo caso le differenze di atteggiamento siano sensibilmente meno ampie (poco meno di quattro punti percentuali). In estrema sintesi, in corrispondenza di esperienze prolungate di mobilità dottorale si conta un aumento del 18,2% di pro-europei tra le femmine e del 12,0% tra i maschi, ma mentre tra queste il profilo che mostra un aumento proporzionalmente più ampio è quello dei *favorevoli*, tra i maschi si rafforza

maggiormente il profilo relativo agli *entusiasti*. Ciò indica ancora una volta come occorra tener conto, al contempo, di una dimensione quantitativa e di una dimensione qualitativa dell'europizzazione. In altre parole, gli effetti della mobilità transeuropea riflettono una più diffusa europizzazione femminile, sebbene di intensità più debole, mentre pare realizzarsi un'europizzazione maschile più radicata (ossia con un'interiorizzazione ai massimi livelli della fiducia nelle istituzioni comunitarie e del sentimento di appartenenza territoriale europeo), anche se relativamente meno diffusa.

Identità europea e mobilità dottorale appaiono quindi solidamente connesse. Il nucleo fondamentale dell'esperienza della mobilità transnazionale studentesca appare condensarsi

[...] più nella sfera della 'sapienza' personale, che in quella della 'scienza' professionale [...] i vantaggi attingono alla maturazione della personalità, allo sviluppo intellettuale [...] lo studio all'estero è l'occasione per compiere in prima persona un'esperienza di vita in una cultura diversa dalla propria, e quindi per rivedere criticamente quei valori che fin dall'infanzia si è abituati a considerare come coordinate ovvie e universali, per collocarli in una dimensione di relatività (Corradi 1991: 12).

Si può perciò affermare che la mobilità esperita attraverso i programmi internazionali di mobilità universitaria rappresenti un episodio importante dell'arricchimento personale, configurandosi come una tappa peculiare nel percorso di socializzazione secondaria. Proprio a questo proposito occorre sottolineare come «molti studenti Erasmus, quando descrivono il valore della propria esperienza di studio all'estero, citano come effetti rilevanti una sorta di *eye-opening* e di *horizon-broadening*» (Teichler 2004: 406). Questa affermazione pare essere applicabile non solo agli studenti dei corsi di laurea universitari, ma anche agli allievi dei dottorati di ricerca. Anche per questi giovani il soggiorno di studio all'estero – orientato alla ricerca teorica oppure empirica, in ambito accademico o professionale – diviene fondamentalmente un'esperienza di tipo informale, connotata da un forte riflesso sull'individuo, capace di realizzare una più ampia apertura – nel senso di una maggiore appartenenza e di una maggiore fiducia – nei confronti della realtà europea. Si tratta evidentemente di un'esperienza personale che si innesta su di un modello istituzionale che, se da una parte ha l'obiettivo di veicolare l'apprendimento linguistico, scientifico e professionale del dottorando, dall'altra ha un effetto assolutamente non secondario di tipo identitario e culturale.

4. L'idea d'Europa e della cittadinanza europea

Nel contesto di un'indagine che si prefigge lo scopo di mettere in luce le dimensioni e le implicazioni del processo di europizzazione esperito

dai giovani in mobilità internazionale, andare a verificare l'idea d'Europa e della cittadinanza europea da questi posseduta appare cardinale. Il sentimento di vicinanza al progetto europeo rilevato tra i dottorandi italiani è elevato (72,6%) e pare nutrirsi di due principali convinzioni: che l'Italia debba tutelare la propria identità nel nuovo quadro transnazionale (88,6%) e che l'Unione Europea debba valorizzare quello che è il complesso mosaico delle differenze regionali e nazionali (88,8%). L'identità territoriale viene quindi percepita come un bene da tutelare e rappresenta un valore aggiunto che facilita l'immedesimazione nella dimensione transnazionale europea:

Dove l'*appeal* comunitario dell'appartenenza e della prossimità culturale risultano fornire gli elementi chiave dell'identità, per i giovani appare maggiormente possibile immaginarsi europei. Immaginarsi europei significa in questo caso riuscire a declinare l'appartenenza in senso post-tradizionale e strutturare un tipo di lealtà che non sia legata soltanto all'eredità nazionale e all'appartenenza al suolo patrio, ma sia il sostegno di un sentire capace di ampliare i propri confini e di ricomprendere una comunità molto più vasta (Baglioni, Pirmi 2007: 120).

Ciò premesso, l'idea che questi giovani possiedono dell'Europa si definisce in massima parte attorno al pilastro della cittadinanza: l'Europa come culla dei diritti umani e sociali è difatti quella condivisa dalla maggioranza dei dottorandi intervistati (49,4%). In secondo piano si situa l'idea di un'Europa percepita come alternativa politica agli Stati Uniti (25,1%). Seguono – di molto distanziate – due visioni tipicamente negative del Vecchio Continente: come 'fortezza chiusa', isola gelosa del proprio benessere e del proprio retaggio (11,9%) e come insieme di istituzioni vincolanti e lontane dal cittadino (7,3%). In ultimo viene citata quell'idea d'Europa che ha nel riferimento alla civiltà cristiana il suo asse centrale (6,3%). Le differenze riferibili al genere sono minime, ma nella visione femminile si stempera un po' il richiamo ai diritti. Marginali sono anche le differenze attribuibili alla ripartizione per settori disciplinari; tra questi si nota come siano i dottorandi delle scienze umane e delle scienze sociali a sottolineare l'idea di un'Europa culla dei diritti, mentre i dottorandi delle scienze pure ne evocano maggiormente il ruolo alternativo agli Stati Uniti. Appare importante sottolineare come i giovani *euro-entusiasti* concentrino la loro idea d'Europa in assoluta maggioranza nel richiamo alla cittadinanza, ai diritti umani e sociali, al contrario di quanto rilevato tra i giovani *critici*, che ne evidenziano le caratteristiche di tipo espressamente negativo.

Differenze di orientamento emergono anche quando si prendono in considerazione gli effetti attribuibili alle esperienze di mobilità dottorale. Tra coloro che non hanno beneficiato dei programmi di mobilità universitaria, si nota un aumento della connotazione negativa in riferimento all'idea

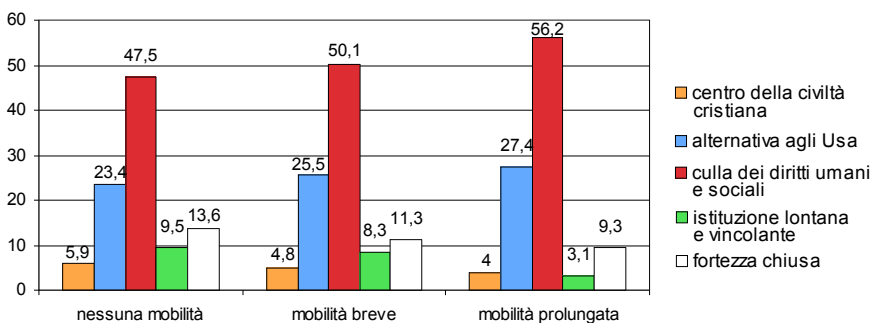
d'Europa, sia rispetto all'essere una sorta di fortezza chiusa nel proprio egoismo e nell'esclusiva difesa del proprio benessere e delle sue tradizioni, sia come realtà burocratica e distante dal cittadino. Al contrario, tra i dottorandi in mobilità internazionale, aumenta sensibilmente il riferimento al valore della cittadinanza e dei diritti (+3% per i giovani in mobilità breve e +9% per quelli in mobilità prolungata), così come viene sottolineata la natura politica dell'Europa in chiave alternativa al modello statunitense (+2% per i dottorandi in mobilità breve e +4% per quelli in mobilità prolungata). Al contempo si riduce notevolmente il richiamo tradizionale alle radici e alla centralità del cristianesimo, così come il riferimento alle interpretazioni di tipo espressamente negativo. L'idea d'Europa dei giovani in mobilità universitaria internazionale appare quindi declinata in senso maggiormente positivo e più coerente con la sua specificità civico-politica.

Per i dottorandi italiani, e ancor più tra coloro che hanno usufruito di programmi istituzionali di mobilità universitaria, l'idea d'Europa prende senso nel richiamo all'alterità del Vecchio Continente. Il valore fondamentale e tipico dell'identità culturale europea appare così quello sedimentato nei diritti di cittadinanza, soprattutto nella specificità dei diritti sociali e dei diritti umani. I diritti sociali rappresentano il meccanismo principale per l'inclusione e la valorizzazione dell'individuo attraverso il ricorso a una rete di welfare capace di sostenere il cittadino e sollevarlo dalle difficoltà più gravose e immediate che un'economia di libero mercato, non bilanciata da criteri di intervento pubblico, può creare a danno dei singoli meno abbienti e meno fortunati. Le garanzie della cittadinanza sociale consentono quindi la salvaguardia di un «diritto universale ad un reddito reale non misurato sul valore di mercato del soggetto» (Marshall 1976: 34) che diviene così capace di contribuire a «eliminare le disuguaglianze che non possono essere considerate legittime» (ivi: 60). L'aspirazione dei diritti sociali è quindi l'equità, non la rincorsa a un'impossibile uguaglianza, ma l'adozione di criteri di giustizia sociale capaci di rendere più concreto il progetto democratico europeo.

La valenza inclusiva dei diritti sociali acquista un senso ancor più pieno nell'accostamento ai diritti umani, tipico riferimento alla protezione del soggetto in ambito internazionale. La forza dei diritti, garanzie specifiche che nascono e vengono azionate nell'alveo di una comunità nazionale, risulta così proiettata in un quadro istituzionale ben più complesso e all'altezza della sfida europea, rappresentando idealmente l'aspirazione a far sì che i diritti caratteristici della tradizione europea possano divenire il nucleo della cittadinanza per tutte le genti del mondo. È probabilmente sulla base di questo tipo di riflessioni che prende un senso particolare il riferimento dei dottorandi all'Unione Europea come alternativa agli Stati Uniti. L'alternativa europea è quindi un'alternativa prima di tutto politica, un'alternativa che ha un proprio valore aggiunto di carattere democratico che pare – almeno idealmente – contrapporsi, nel metodo e nei contenuti, alla

strategia americana di 'esportazione' e di 'imposizione' della democrazia. Ma non solo, è anche un'alternativa che si concretizza nel quotidiano, nello stile di vita e nell'approccio dei cittadini europei a una visione diversa della socialità e della stessa società, che è consentita proprio dalla sicurezza e dalla libertà che lo status di cittadinanza europea conferisce, le cui garanzie e con esse l'impianto di welfare che le sostiene, rende possibile affrontare in modo meno traumatico le questioni della tutela del lavoro, dell'istruzione e della salute nella vita di tutti i giorni.

Fig. 5 – L'idea d'Europa dei dottorandi italiani



Il tema dei diritti è quindi fondamentale nella visione dell'Europa cara ai dottorandi e appare ricollegabile all'attenzione che si avverte nel mondo intellettuale per la costruzione di un'Europa della politica e delle culture che vada ad affiancare quell'Europa monetaria dell'economia e della finanza che è stata finora la protagonista assoluta del dibattito pubblico, le cui complesse questioni da addetti ai lavori non scaldano certo il cuore dell'uropeismo, né coinvolgono in modo significativo la società civile del Vecchio Continente (Baglioni 2007). La riflessione sui diritti e sulle garanzie del cittadino appare invece capace di riportare al centro del dibattito pubblico il progetto democratico che è alla base dello stesso processo di costruzione dell'Unione Europea. Conferire pienamente senso allo status di cittadinanza europea significa infatti attribuire piena dignità sociale al soggetto e stabilire per l'individuo – in quanto titolare di diritti e portatore di doveri nei confronti della comunità – la possibilità di assumere una reale centralità all'interno del processo politico, consentendo l'inclusione sociale e la partecipazione del maggior numero possibile di cittadini alla vita politica e sociale dell'Unione Europea.

Il ventaglio di garanzie che oggi compone la cittadinanza si può ricondurre, con buona approssimazione, al novero dei diritti civili, politici, industriali e sociali⁸. Ognuno di questi appare strategico e fondamentale, poiché

⁸ I diritti industriali non sono menzionati nella nota tripartizione marshalliana che include cittadinanza civile, politica e sociale, poiché sono interpretati come 'prodotto secondario' dei

difficilmente si otterrebbe un livello di libertà e di sicurezza adeguato per il cittadino anche in assenza di una soltanto di queste garanzie. Non appare difatti possibile perseguire fino in fondo la propria autonomia personale in assenza di criteri certi che presiedano alla concessione di minime e dignitose pari condizioni sociali, tali quindi da condurre all'autodeterminazione della propria vita, così come, nel caso opposto, date queste stesse condizioni di uguaglianza di base, l'impedimento dell'autonomia personale andrebbe a comportare un'inevitabile restrizione della libertà del cittadino. Seppur nella consapevolezza di un tale complesso assetto della cittadinanza, in cui si verificano condizioni di reale interdipendenza tra garanzie solo nominalmente opposte, i dottorandi intervistati sono stati chiamati a pronunciarsi in merito all'importanza di questi stessi diritti e a indicare quale, tra le quattro garanzie fondamentali menzionate, fosse a loro avviso la più importante ovvero quale tra queste, sempre nell'ottica di una cittadinanza di respiro europeo, desiderassero che in assoluto non fosse mai sottoposta ad alcun tipo di limitazione.

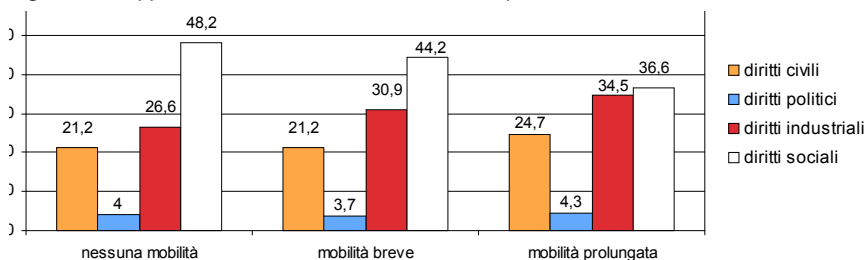
Poco meno della metà dei dottorandi ha indicato come diritto assolutamente intangibile quello a usufruire dell'assistenza sociale e sanitaria in ogni paese dell'Unione Europea (43,6%), che sottintende il riconoscimento da parte di questi giovani della fondamentale inalienabilità dei diritti sociali. Quasi un terzo indica poi il diritto di poter lavorare in qualsiasi paese dell'Unione Europea (30,1%), facoltà che si ricollega ai diritti di natura industriale. Già queste prime due indicazioni appaiono particolarmente dense di significato: è infatti interessante notare come circa i tre quarti degli allievi dei dottorati di ricerca vada a indicare diritti i cui temi, la cui difesa e la cui conquista allo status di cittadinanza sono tipicamente espressione delle necessità dei ceti meno abbienti, garanzie connotate quindi in senso decisamente ugualitario, la preferenza verso le quali è però frutto della scelta e delle risposte fornite da giovani che per l'assoluta maggior parte appartengono a ceti medio-superiori. Poco più di un quinto degli intervistati propende per le libertà di soggiorno e di circolazione all'interno di ciascun paese dell'Unione Europea (22,3%), diritti sostanzialmente riferibili al nucleo civile della cittadinanza. Una quota del tutto marginale indica in ultimo il diritto di votare alle elezioni locali di qualsiasi paese dell'Unione Europea in cui si abbia la residenza, anche senza possederne la nazionalità (4,0%). Si tratta di un principio fondamentale che deroga alla classica interpretazione in chiave statale della titolarità dei diritti politici di partecipazione, ma che trova pochissimi consensi presso questi giovani. La tendenza

diritti politici, intesi quindi non come diritti del singolo, ma come garanzie proprie di una collettività associata per fini specifici di natura sindacale (Marshall 1976). I maggiori critici di questa impostazione ritengono invece che, nonostante una loro derivazione in linea di principio dal corpo della cittadinanza civile, i diritti industriali (noti anche come economici o economico-civili) siano da considerarsi come una categoria specifica e autonoma della cittadinanza moderna (Giddens 1982; Held 1989; Barbalet 1992).

generale verso la valorizzazione dei diritti sociali e industriali appare ancor più tipica e estremizzata tra le femmine, mentre i maschi attribuiscono una più ampia importanza ai diritti civili. Scarse risultano invece le differenze di orientamento attribuibili alle specificità dei diversi settori disciplinari; si nota comunque come i diritti al lavoro e quelli sociali siano proporzionalmente più citati tra i dottorandi delle scienze pure, mentre l'importanza dei diritti civili viene sottolineata dai dottorandi delle scienze umane. Il primato dei diritti del welfare viene confermato anche dall'osservazione della configurazione della cittadinanza alla luce dei profili dell'europeismo. Si scopre però che, a fianco a questi, i giovani *euro-critici* tendono a evidenziare la valenza dei diritti civili, mentre i dottorandi *incerti* e quelli *favorevoli* attribuiscono un'importanza relativamente più ampia ai diritti industriali. Tra gli *entusiasti* si rileva la proporzione più bassa, seppur sempre maggioritaria, di citazioni a favore dei diritti sociali, a fianco dei quali, e in proporzioni del tutto simili, emergono i diritti industriali e quelli civili.

Andando a considerare le differenze in qualche modo attribuibili agli effetti della mobilità dottorale, si scopre che al protrarsi di questa vengono enfatizzati i diritti industriali (+4% tra i giovani in mobilità breve e +8% per quelli in mobilità prolungata) e quelli civili (+3% tra i dottorandi in mobilità prolungata), secondo un percorso che tende a ricalcare il profilo dei giovani *entusiasti*. L'esperienza europea evidenzia quindi l'indicazione verso il diritto di viaggiare e soggiornare liberamente nei paesi dell'Unione Europea e soprattutto rende pressante l'esigenza, per questi giovani che stanno per affacciarsi sul mondo del lavoro e che spesso pensano al Vecchio Continente come a una possibile meta per la propria occupazione, di diritti di tutela e di riconoscimento dell'attività lavorativa che siano garantiti ovunque nel contesto europeo. Se il nucleo della cittadinanza immaginata dai dottorandi si basa, in ordine, sulle garanzie di tipo sociale, industriale e civile, l'esperienza della mobilità internazionale tende invece a conferire maggiore rilevanza agli elementi industriale e civile. Si dipinge così una cittadinanza europea la cui azionabilità è resa possibile dall'esistenza di una consolidata tradizione di welfare, che unisce alla tutela delle fasce di popolazione in posizione socialmente marginale l'estensione delle

Fig. 6 – La rappresentazione della cittadinanza europea dei dottorandi italiani



garanzie del lavoro e della mobilità su tutto il territorio dell'Unione. Da questa rappresentazione restano escluse garanzie fondamentali e di antica data, come quelle di tipo politico, che forse sono ormai percepite come date per acquisite al novero della cittadinanza e la cui importanza, nella quotidianità dell'esperienza della democrazia, non appare più né così rilevante, né minacciata.

5. Attori della mobilità, cittadini d'Europa

L'analisi del dato empirico evidenzia un orientamento dei dottorandi caratterizzato da una spiccata sensibilità nei confronti dell'Europa e suggerisce come il processo di europeizzazione risulti più esteso proprio tra quei giovani che hanno avuto modo di sfruttare le opportunità di studio e di permanenza all'estero offerte dai programmi internazionali di mobilità universitaria. Nello specifico – e rispetto al gruppo di controllo costituito da allievi dei dottorati che non hanno esperito questo tipo di mobilità – i dottorandi in mobilità breve, ovvero coloro che hanno partecipato a convegni e seminari internazionali, ma soprattutto i dottorandi in mobilità lunga, che hanno avuto esperienze realmente prolungate di residenza, di studio e di ricerca in un altro paese europeo, dimostrano livelli di europeismo più elevati e più profondi, un'idea d'Europa declinata in senso più politico e con una più ampia attenzione nei confronti del tema della cittadinanza, in cui l'importanza delle libertà di circolazione e di lavoro all'interno dello spazio europeo risaltano come fondamentali. Il confronto con le evidenze pregresse mostra inoltre come questo gruppo di studenti-ricercatori particolarmente mobili risulti più che raddoppiato rispetto a dieci anni fa (Avveduto, Cipollone 1998).

Del resto il percorso della mobilità universitaria internazionale non è certo un fatto dell'oggi. Nel medioevo, docenti e discenti viaggiavano liberamente da uno *studium* all'altro, realizzando, nel contesto di una società frammentata e comunitaria, un'esperienza del tutto peculiare. Il superamento di ostacoli di natura geografica, politico-amministrativa, linguistica e culturale, contribuiva a originare una sorta di osmosi tra saperi diversi e individui diversi, creando un senso nuovo dell'appartenenza e dell'identità. Anche nell'Europa di oggi l'abbattimento delle frontiere interne e il compiersi della mobilità transnazionale può rappresentare una chance per la progressiva costruzione di un'idea innovativa della cittadinanza che si realizza in chiave universalistico-razionale, superando e contemporaneamente attingendo da forme di appartenenza di tipo particolaristico-tradizionale. Si tratta di un percorso che segna l'abbandono di anguste concezioni comunitarie per abbracciare la logica associativo-contrattuale della modernità, un percorso foriero di uno sviluppo ulteriore del sentimento di appartenenza verso forme di cosmopolitismo transeuropeo e verso la formazione di un'identità soggettiva ben più complessa e articolata.

I dati suggeriscono che ciò può realizzarsi proprio nel compimento della mobilità, soprattutto – e ancora una volta – di un tipo di mobilità fondamentalmente intellettuale com'è quella esperita dai dottorandi. Questo tipo di esperienza – di certo non l'unica nel suo genere, ma i cui effetti risultano ben leggibili attraverso i dati raccolti – pare rendere questi giovani più aperti verso l'Europa. Essa si traduce in un articolato insieme di partenza, transito, permanenza e ritorno che interrompe la normalità del quotidiano e che costituisce il nucleo del viaggiare e del conoscere realtà altre, proiettando i suoi attori verso uno spazio sociale e culturale nuovo, esplorato e appreso in prima persona nel corso dell'attività di studio e di ricerca. Nella mobilità si riconosce il contorno di un percorso interiore punteggiato da un continuo interscambio relazionale, nel divenire del quale il soggetto entra in contatto con molteplici realtà che vanno a segnare il vissuto personale, che si cumulano e che ne influenzano concretamente il bagaglio identitario, inserendo infine il giovane in una prospettiva che avvicina all'Europa. Le stesse istituzioni europee e nazionali intendono i programmi di mobilità universitaria – di qualsiasi tipo e livello essi siano – come un momento importante nella costruzione di un'identità individuale orientata in termini europei, sottolineandone la funzionalità ai fini di una più stretta forma d'integrazione continentale e di una nuova cittadinanza. Quando il fruitore di queste politiche si apre al panorama europeo dimostra un saldo ancoraggio nei confronti delle proprie radici culturali, in specie di quelle nazionali, e tende a realizzare un percorso in cui, accanto al versante formativo, acquista una notevole importanza anche il versante esperienziale.

Sulla scorta delle evidenze scaturite dal vaglio degli orientamenti e degli atteggiamenti dei dottorandi italiani, appare possibile affermare come i programmi di mobilità universitaria internazionale possano contribuire a costruire iniziative concrete di educazione alla comprensione di culture diverse, facendo della residenza prolungata in una città e in una università straniera il fulcro dell'esperienza giovanile della transnazionalità, fornendo infine, con tutta probabilità, un esempio tipico della realizzazione di un percorso integrativo istituzionale in forma di europeizzazione.

1. Il volume affronta lo studio empirico delle linee di sviluppo del programma Erasmus, sia a un livello macro, sia a un livello microsociologico o, meglio, soggettivo. La ricerca, diretta da Gianfranco Bettin Lattes, segue un percorso binario, nel senso che esplora la dimensione istituzionale di questo programma insieme al vissuto dell'esperienza effettuata dal popolo degli Erasmus, studenti di ogni livello del nuovo ordinamento dell'università. Si spiega così l'adozione di una metodologia articolata, che ha impegnato Marco Bontempi, coordinatore del gruppo di ricerca, in un paziente lavoro di composizione. Sono state indagate sia la dimensione quantitativa, sia quella qualitativa, nonché si è ricorsi all'uso selettivo del *mare magnum* delle fonti documentarie e della letteratura sociologica di pertinenza, specialmente sulle categorie della mobilità e dell'esperienza.

Grazie al contributo di Fiora Imberciadori, sono stati ripercorsi la storia del programma, gli obiettivi e i suoi significati istituzionali. I documenti ufficiali sul tema sono stati integrati con i contributi dei soggetti protagonisti e sono stati consultati i siti delle principali associazioni di studenti Erasmus. Una parte consistente della ricerca è stata dedicata all'analisi dei programmi europei di mobilità per gli studenti che si sono succeduti negli anni e alla rassegna dei documenti ufficiali prodotti dalla Commissione europea e dal Parlamento europeo aventi come oggetto i giovani in relazione alla mobilità, alla formazione superiore, alla ricerca, all'apprendimento delle lingue, alla costruzione di un'identità e di una cittadinanza europea. L'analisi interpretativa dei programmi e dei documenti ufficiali, a partire dai libri bianchi della Commissione europea, consente di evidenziare gli aspetti latenti delle finalità istituzionali del programma, di osservare come queste si siano progressivamente trasformate e dilatate negli anni, nonché di analizzare come i programmi di mobilità si leghino, in un modo più o meno funzionale, a una serie di altre iniziative europee riguardanti i giovani.

Un contributo interessante è stato fornito da Luca Alteri, che ha esplorato la dimensione dell'esperienza Erasmus inquadrandola nella cornice metaforica del viaggio, che ha affascinato molti pensatori europei. Il prodotto della mobilità, capace di sollecitare una vera e propria transizione identitaria, viene illustrato come un intrecciarsi dinamico di viaggio, permanenza, ritorno e sedimentazione del ricordo, unendo alla teoria l'esplorazione dei contenuti di alcuni siti dedicati all'incontro e allo scambio di esperienze dei giovani Erasmus.

2. La dimensione quantitativa dell'Erasmus è stata ricostruita attraverso due tipi di azione: l'analisi dei dati ufficiali della mobilità studentesca e la verifica dell'uropeizzazione esperita nel corso della mobilità dottorale.

Rispetto al primo segmento dell'analisi, sviluppato da Luca Raffini, i dati sono stati reperiti sul sito della Commissione europea (in particolare nella sezione dedicata al programma Erasmus) e sul sito di Indire/Agenzia Nazionale Erasmus. I dati ufficiali della Commissione sono stati integrati, ai fini di un'analisi comparativa sui diversi Stati europei in relazione alla penetrazione dell'Erasmus, con i dati ufficiali relativi alla popolazione nel suo complesso e in particolare della popolazione studentesca, reperiti (ove possibile) sui siti dei ministeri dell'università o dell'istruzione, mentre per effettuare un approfondimento analitico in relazione alle specificità nazionali sono stati utilizzati i dati delle ricerche Eurobarometro. In questo modo si è potuto valutare lo sviluppo del fenomeno, individuando il maggiore o minore protagonismo dei diversi Stati e la direzione dei flussi. Attraverso l'analisi dei flussi degli studenti in seno al programma di interscambio è stata delineata una 'geografia Erasmus', la cui chiave di lettura principale, data dalla distinzione tra paesi centrali e paesi periferici, tenta di interpretare le cause e gli effetti dello sviluppo di una geografia dei flussi configurata in modo bipolare e asimmetrico.

Rispetto al secondo segmento dell'analisi, sviluppato da Lorenzo Grifone Baglioni, si è provveduto all'elaborazione dei dati relativi a un campione nazionale di 828 dottorandi italiani di età compresa tra i 27 e i 34 anni. Il *focus* dell'analisi sono stati quei dottorandi che aderiscono al programma Erasmus e al programma Marie Curie (rivolto esclusivamente agli allievi e ai diplomati dei corsi di dottorato di ricerca)¹. Tra questi il 41,1% appartiene al settore delle scienze applicate, il 26,4% alle scienze pu-

¹ Si tratta della ricerca «Attori e istituzioni nella formazione della classe dirigente pubblica italiana del nuovo secolo», diretta da Gianfranco Bettin Lattes con finanziamento Cofin 1999 prot. 9914118221_004, che si è svolta sul campo con un'ampia rilevazione effettuata tra il 2002 e il 2003, riguardante il più generale rapporto tra sapere, politica e società, e di cui sono state analizzate in questa sede solo alcune domande mirate all'esperienza di mobilità di ricerca in Europa e al significato da essa attingibile per i dottorandi italiani. I dottorandi che hanno usufruito di programmi di mobilità internazionale nel periodo considerato sono stati 40 per il programma Erasmus e 106 per il programma Marie Curie.

re, il 18,5% alle scienze sociali e il 14,5% alle scienze umane, rispecchiando un quadro fedele della composizione dell'universo considerato. Allo scopo di verificare la possibile europeizzazione indotta dall'esperienza di studio in un altro paese d'Europa, le opinioni dei dottorandi in mobilità sono state poste a confronto con le opinioni di un gruppo di controllo formato da dottorandi che non hanno avuto alcuna esperienza di mobilità studentesca europea. Nello specifico, oltre la metà dei giovani intervistati (56,2%) ha avuto esperienze di mobilità universitaria internazionale. Confrontando questi dati con quelli rilevati circa dieci anni fa nell'ambito di un'analogia iniziativa di ricerca², emerge come la mobilità internazionale sia oggi un'esperienza molto più diffusa, coinvolgendo una proporzione più che doppia di dottorandi: solo poco più di un quarto degli intervistati di allora (26,7%) aveva infatti trascorso un periodo di studio e/o di ricerca fuori dall'Italia.

3. La dimensione qualitativa dell'Erasmus è stata ricostruita attraverso la rilevazione empirica delle diverse sfaccettature legate al fenomeno della mobilità studentesca. Essa è articolata in tre distinte sezioni, curate da Alessandra Ragni e Anna Taglioli, dedicate all'analisi in profondità dell'esperienza maturata dagli studenti Erasmus.

Una prima fase di questo percorso ha previsto un'analisi degli aspetti motivazionali dell'Erasmus: 130 domande di ammissione al programma di mobilità studentesca Erasmus (71 per la facoltà di scienze politiche, 19 per la facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, 40 per la facoltà di ingegneria, messe a disposizione dall'ufficio relazioni internazionali dell'università degli studi di Firenze. Le variabili rilevate sono: sesso, età, corso di laurea, anno di frequenza, destinazioni indicate, durata del soggiorno e motivazioni per cui si desidera partire). L'analisi ha tenuto conto del carattere istituzionale e retorico dei documenti e ha evidenziato due meccanismi di appropriazione dell'esperienza da parte degli studenti: un utilizzo formativo-curriculare con motivazioni di ordine funzionale e un uso espressivo dell'Erasmus secondo le logiche di incorporazione dell'esperienza nello spazio della vita privata e delle reti di relazione.

La seconda fase della ricerca si è strutturata attorno a questo secondo aspetto rilevante: si è costruito un questionario per interviste a studenti che potesse fornire un quadro più approfondito delle richieste motivazionali, della valutazione dell'esperienza e dei risultati raggiunti in termini espressivo-funzionali. Il questionario si compone di 26 domande, di cui soltanto 3 a risposta chiusa, che permettono una mappatura dell'esperienza Erasmus

² L'indagine in questione è stata condotta tra gli anni 1995 e 1996 e ha interessato dottorandi e docenti di 35 atenei di 8 diversi paesi dell'Unione Europea (Blume 1998). La sezione italiana, cui si fa riferimento, riguarda un campione di 516 dottorandi appartenenti ai diversi settori disciplinari (Avveduto, Cipollone 1998).

seguendo il filtro cronologico³. Risulta distinto in una prima sezione relativa alle motivazioni e alle aspettative/richieste, una seconda sezione riguardante gli aspetti del vissuto all'estero (con attenzione all'aspetto della lingua) e una terza sezione specifica delle considerazioni conclusive sull'esperienza, con valutazioni relative al soddisfacimento funzionale ed espressivo della stessa e alle eventuali modificazioni nel riferimento identitario e nelle dinamiche integrative.

Le interviste semistruzzurate sono state 30, sia a studenti Erasmus esteri alla conclusione della loro esperienza in Italia, sia a studenti italiani che hanno terminato l'Erasmus in un altro paese europeo; 20 sono stati gli studenti italiani intervistati, iscritti alle università di Pisa, di Firenze e di Roma, mentre 10 sono stati gli studenti europei, contattati grazie a un incontro nazionale fra studenti Erasmus organizzato dalla AEGEE⁴ di Pisa. In questi due gruppi, 12 sono i maschi e 18 le femmine; i settori disciplinari coprono l'intero spettro delle facoltà universitarie; l'età varia dai 22 ai 26 anni. L'intervista semistruzzurata ha permesso di esaminare non soltanto il riscontro tra motivazioni ufficialmente avanzate al fine di vedere accettata la propria candidatura e motivazioni reali, ma si è rivelata anche uno strumento significativo al fine di visualizzare la percezione dell'esperienza e dei suoi effetti. È stato così possibile analizzare le modificazioni a conclusione dell'esperienza, che si riflettono sul panorama delle appartenenze e sul processo di apertura identitaria, nei fenomeni di costruzione e di decostruzione determinati dall'esercizio di mobilità, e valutare naturalmente il ruolo simbolico dell'Europa nella costruzione dell'identità giovanile.

Conseguentemente ai risultati emersi, valutati a livello comparativo con le altre indagini, la terza e ultima fase della ricerca ha previsto un'analisi del contenuto di 34 racconti di vita prodotti per il concorso annuale «Raccontami Erasmus» (premio di scrittura creativa indetto dall'università degli studi di Salerno e riservato a studenti, dottori di ricerca e dottorandi dello stesso ateneo e a studenti stranieri ospiti che hanno ottenuto una borsa Erasmus negli ultimi cinque anni; i documenti sono stati messi a disposizione dall'ufficio relazioni internazionali dell'università degli studi di Salerno). I racconti si sono rivelati uno strumento di autoanalisi e di rielaborazione critica dell'esperienza vissuta dagli studenti. Hanno confermato i risultati emersi nell'elaborazione delle interviste e hanno permesso di approfondire alcuni aspetti legati al vissuto biografico e alle modalità di interpretazione dal basso che modificano gli *input* istituzionali.

³ Il questionario è stato sviluppato da Lorenzo Grifone Baglioni, Anna Taglioli, Luca Raffini e implementato grazie al contributo critico e alla guida di Marco Bontempi.

⁴ Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe. Si tratta di un'associazione non governativa, politicamente indipendente e senza scopo di lucro, aperta a studenti e laureati di tutte le facoltà. Ha circa 30.000 membri in più di 200 gruppi locali in tutta Europa, chiamati '*antennae*'.

4. A conclusione di questo complesso lavoro di ricerca, è possibile affermare che l'esperienza Erasmus viene considerata dai giovani che la provano soprattutto come un'occasione di maturazione, in cui la crescita è data dal mettere sé stessi alla prova in una realtà completamente sconosciuta: il nuovo, il diverso, l'autosufficienza e l'indipendenza sono contemporaneamente il punto di partenza e la meta da raggiungere, in un percorso di sviluppo dell'identità personale che questi giovani vogliono intraprendere e che soprattutto attendono come risultato. Dalla lettura dei documenti si riesce a stilare un elenco delle priorità, in base al quale l'apprendimento di una lingua straniera, la volontà di conoscere e misurarsi con culture diverse e la percezione che l'esperienza Erasmus costituisca un valore aggiunto per il proprio futuro lavorativo rappresentano le principali spinte alla mobilità.

Considerato un passaggio utile per il lavoro, non tanto per competenze professionali specifiche acquisite, quanto per abilità definite trasversali, ossia di incremento di capacità comunicative e di adattamento, diventa inoltre un'esperienza di vita, una acquisizione di maturità, di conoscenza di sé e di sicurezza nella possibilità di gestire la propria temporalità e le proprie azioni in uno spazio protetto dalle nuove reti amicali e interculturali di fiducia, senza risultare troppo vincolante e stretto. I dati sembrano confermare una moratoria psicosociale dei giovani che fanno esperienza di mobilità come fase di sperimentazione consentita socialmente, espressione di un ruolo tale da consolidare antichi modelli categoriali e connetterli a nuove rivelazioni identitarie.

La maggioranza degli intervistati si dichiara modificata dall'esperienza in termini individuali e identificativi, esprimendo dunque una maggiore apertura alle differenze culturali e sociali e alla multidimensionalità del sé, verso una flessibilità degli atteggiamenti che amplifica le conoscenze e la comunicazione e rende i legami identificativi, culturali e geografici meno vincolanti e meno esclusivi. Le modificazioni riguardano l'indipendenza, la capacità di autodeterminazione e scelta (senza condizionamenti), la possibilità di contare su sé stessi e di maturare (fiducia nelle proprie capacità e consapevolezza dei limiti e delle risorse personali), la conoscenza di sé e il confronto con dinamiche culturali e sociali diverse che rivelano meccanismi di somiglianza e di differenza.

Gli studenti stranieri si distinguono da quelli italiani: trovano meno difficoltà nell'utilizzo della lingua e registrano sentimenti europeisti e cosmopoliti indipendentemente dall'esperienza Erasmus, rivelano un'identità aperta e un'autonomia maggiore per cui l'Erasmus diventa una naturale scelta che non divide il prima e dopo-esperienza in maniera categorica, ma che si inserisce in un percorso di consapevolezza, di incontro, di curiosità favorito da un plurilinguismo garantito a livello istituzionale dal sistema formativo del proprio paese. Hanno la possibilità, e ne usufruiscono, di svolgere la medesima esperienza più volte durante il percorso accademico.

Questo accentua la loro conoscenza di realtà culturali e sociali europee e il loro pluralismo identitario. In alcuni casi l'esperienza Erasmus in Italia porta a una valutazione del paese natio molto più alta rispetto a quella precedentemente avuta: la difficoltà di integrazione in questo caso sembra generare un più sentito attaccamento al suolo nazionale, in un effetto reattivo evidente. Le lacune del sistema accademico italiano, gli ostacoli di carattere logistico, le resistenze ideologiche spingono gli studenti provenienti da altri paesi europei a contenere l'apertura nella rinnovata ricerca di ancoraggio nazionale, nella rivalutazione del legame identificativo con il proprio territorio e nella negazione del desiderio e della possibilità di lavorare e vivere in futuro nella nazione ospitante, evidenziando le problematiche lavorative dell'Italia e incanalando i futuribili vissuti verso altri paesi europei o extraeuropei.

Dai dati l'Europa appare un orizzonte simbolico entro il quale collocare la costruzione della propria identità. I riferimenti sono ancora al contesto nazionale ma con una consapevolezza maggiore delle logiche di bricolage, per un'identità come costruzione procedurale verificata dall'allargamento dei confini, dalla possibilità di vivere e lavorare fuori dal contesto nazionale di riferimento, contro le teorie essenzialiste e contro anche alcune ipotesi di un bipolarismo identificativo successivo al gemellaggio fra paese natio e paese ospitante.

In questo senso gli intervistati registrano, parallelamente a un'apertura europea, un'adesione cosmopolita, una disponibilità a lavorare e vivere in futuro in paesi europei e non europei, una capacità maggiore nell'utilizzo delle reti comunicative su scala globale e un cresciuto interesse per le dinamiche e le vicende culturali e politiche del globo. Questo senso cosmopolita di una comunanza geografica, di un allentamento dei confini distintivi di una prima modernità, di un sentimento di europeismo vissuto nella facilità degli scambi fisici e linguistici che rendono le diversità fruibili e permettono di costruire le identità sul gioco delle differenze e delle comunanze non elimina le identificazioni nazionali ma le spoglia di un valore unico, rendendole inclusive.

L'Erasmus diventa espressione di una comprensione transculturale europea, un percorso di apprendimento informale della cittadinanza. La rilevanza socioculturale dell'esperienza si manifesta nella possibilità del confronto con nuove realtà e diversi sistemi valoriali, nell'apprendimento della coesistenza e dell'integrazione delle differenze. Si registrano però anche i limiti di un'integrazione che passa spesso tra le maglie dell'identificazione nello status di studente Erasmus. Il confronto con le realtà europee è quindi in alcuni casi viziato da questo limite dell'appartenenza che sembra riprodurre elementi di marginalità sociale, distinguendo i giovani che accedono a questa risorsa formativa da coloro che per opportunità economiche o culturali ne restano esclusi.

5. Si riproduce qui di seguito la traccia d'intervista per gli studenti Erasmus.

1) Corso di Laurea:

2) Genere:

3) Et :

4) Nazionalit :

5) Paese dove   stata svolta l'esperienza Erasmus (se italiano):

Perch  l'Erasmus:

6) Perch  hai scelto di fare l'Erasmus?

(se si vuole dare pi  di una risposta   possibile indicarle in ordine di importanza)

Motivi di lavoro

Motivi prevalentemente legati allo studio (tesi)

Motivi prevalentemente legati all'apprendimento delle lingue

Desiderio di conoscere culture diverse

Desiderio di autonomia personale e autorealizzazione

Altro (specificare):

7) Perch  hai scelto il paese in cui sei stato?

8) Prima di partire per l'Erasmus nutrivi aspettative particolari riguardo a questa esperienza? Si sono realizzate? Sono diventate altre nel corso dell'esperienza? Perch ?

Durante l'Erasmus:

9) Chi hai frequentato durante l'esperienza Erasmus?

Connazionali

Persone della nazione ospitante

Erasmus

Altri

10) Come hai conosciuto le persone che hai frequentato?

11) Quali sono le lingue che hai parlato pi  spesso e prova a definirle in percentuale:

% lingua della tua nazionalit 

% lingua della nazione ospitante

% altra lingua

12) La lingua straniera   stata per te un ostacolo, una risorsa (perch  magari la conoscevi gi ) o/e un pretesto motivazionale?

13) Quali luoghi hai frequentato spesso durante i mesi dell'Erasmus (sia universitari che di altro tipo)?

14) Hai dato esami? Hai seguito dei corsi (integralmente, parzialmente)? Hai usato (regolarmente, occasionalmente) gli spazi universitari (biblioteca ecc.)?

15) Durante l'esperienza Erasmus hai partecipato a manifestazioni o a iniziative di carattere 'politico'?

Ti sei interessato del dibattito politico? Hai seguito qualche tema? Se sì, il tema era già di tuo interesse in Italia o ti sei interessato a quel tema per la prima volta durante l'Erasmus?

16) Durante l'esperienza Erasmus hai letto giornali, riviste, romanzi, ascoltato musica o visto film del paese ospitante?

17) Quando possibile hai cercato giornali, romanzi o film del tuo paese? Più spesso di quanto ti succeda nel tuo paese?

Dopo l'Erasmus:

18) Tornato dall'Erasmus hai mantenuto l'abitudine a informarti, leggere, vedere film o ascoltare musica del paese che ti ha ospitato?

19) Hai trovato difficoltà nell'integrarti nel paese che ti ha ospitato? Perché?

20) Dopo questa esperienza saresti più disposto a vivere o a lavorare nel paese in cui hai fatto l'Erasmus?

21) Dopo questa esperienza saresti più disposto a vivere o a lavorare in un qualsiasi altro paese europeo?

22) Dopo questa esperienza saresti più disposto a vivere o a lavorare in un altro paese straniero, anche extraeuropeo?

23) Secondo te la mobilità studentesca avvicina i giovani all'Europa e in che modo?

24) La definiresti un'esperienza che si è svolta all'insegna dell'europeismo o del rapporto bilaterale/gemellaggio con il paese che ti ha ospitato?

25) Dopo questa esperienza ti senti più europeo? Perché?

26) Dopo questa esperienza ti senti in qualche modo 'cambiato'? Come?

Bibliografia

- Augé M. 1993, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano.
- Avveduto S., Cipollone P.E. 1998, *L'internazionalizzazione del dottorato di ricerca. L'esperienza italiana*, in Avveduto S., Cipollone P.E. (a cura di), *La mobilità delle intelligenze in Europa. Internazionalizzazione della formazione e dottorato di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Baglioni L.G. 2007, *Società civile e sfera pubblica nella costruzione dell'identità europea*, in Cotesta V. (a cura di), *Le metamorfosi della sfera pubblica. Giovani, cittadinanza e inclusione sociale in Italia*, Liguori, Napoli.
- Baglioni L.G., Pirni A. 2007, *Sentimento democratico e appartenenza europea*, in Bontempi M., Pocaterra R. (a cura di), *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*, Bruno Mondadori, Milano.
- Barbalet J.M. 1992, *Cittadinanza*, Liviana, Torino.
- Barro M. 2004, *I giovani e l'Europa. Rappresentazioni sociali a confronto*, Franco Angeli, Milano.
- Bauman Z. 2002a, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari-Roma.
- 2002b, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Benjamin W. 1973a, *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino.
- 1976, *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Einaudi, Torino.
- Berman M. 1985, *L'esperienza della modernità*, il Mulino, Bologna.
- Bettin Lattes G. (a cura di) 1999, *Giovani e democrazia in Europa*, Cedam, Padova.
- (a cura di) 2001, *Giovani Jeunes Jóvenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del Sud*, Firenze University Press, Firenze.
- Blume S. 1998, *Rapporto sull'internazionalizzazione della formazione alla ricerca in Europa*, in Avveduto S., Cipollone P.E. (a cura di), *La mobilità delle intelligenze*

- in Europa. Internazionalizzazione della formazione e dottorato di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Bontempi M., Pocaterra R. (a cura di) 2007, *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*, Bruno Mondadori, Milano.
- Brilli A. 1995, *Quando viaggiare era un'arte. Il romanzo del Grand Tour*, Il Mulino, Bologna.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di) 2002, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Caillois R. 1981, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Gruppo editoriale Fabbri-Bompiani-Sonzogno-ETAS, Milano.
- Cammelli A. 2001, *Laureati italiani ed esperienze di studio all'estero*, «Polis», 3: 453-476.
- Castells M. 1996, *The Information Age. Economy, society and culture*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Catalano G., Figà Talamanca A. (a cura di) 2002, *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli A. 2002, *Giovani italiani e giovani europei*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Cicchelli V. 2001, *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, PUF, Paris.
- Commissione Europea 1989, *Rapporto sull'esperienza acquisita durante la messa in opera del programma Erasmus 1987-1989*, Bruxelles.
- 2000, *Indagine sulla situazione socio-economica degli studenti Erasmus. Italia*, Bruxelles.
- 2001, *Un nuovo impulso per la gioventù Europea. Libro bianco della Commissione europea*, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2001/com2001_0681it01.pdf> (04/08).
- Commission Européenne 2006, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit: un exemple*, Office des Publications Officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Commission of the European Communities 2005, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. A new framework strategy for multilingualism*, Brussels, <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/legislation_en.html> (04/08).
- 2007, *Commission staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2007*, Brussels, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.> (04/08).
- Corradi S. 1991, *Erasmus, Comett, Lingua, Tempus. Educazione permanente e formazione universitaria internazionale*, Franco Angeli, Milano.
- 2004, *Il programma Erasmus. Sue origini e pre-istoria narrate e documentate dalla studiosa che lo ha inventato*, Edizioni Laboratorio di Educazione Comparata

- e Laboratorio di Educazione Permanente dell'Università degli Studi Roma 3, Roma.
- Corvo P. 2003, *I mondi nella valigia. Introduzione alla sociologia del turismo*, Vita&Pensiero Strumenti, Milano.
- Cotesta V. 2002, *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'altro nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- de Federico de la Rúa A. 2002, *Amistad e identificación: las micro fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea*, «Redes - Revista hispana para el análisis de redes sociales», 3, <http://revista-redes.rediris.es/html-vol3/vol3_6.htm> (04/08).
- Delanty G., Rumford A. 2005, *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*, Routledge, London.
- de Lillo A. 1988, *La mobilità sociale assoluta*, «Polis», 1: 19-51.
- Dorfles G. 2003, *Nuovi riti, nuovi miti*, Skira Edizioni, Milano.
- Eder K., Giesen B. 2001, *European citizenship between national legacies and postnational projects*, Oxford University Press, Oxford.
- Eisenstadt S.N. 1974, *Mutamento sociale e tradizione nei processi innovativi*, Liguori, Napoli.
- Erasmus Student Network 2007a, *20 years of the Erasmus Programme. Project Report*, <<http://www.20erasmus.eu/page/press>> (04/08).
- 2007b, *Exchange students' rights. Results of Erasmus Student Network Survey 2006*, <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/ESNSurvey_Report_2006.pdf> (04/08).
- Eurobarometer 2005, *Europeans and languages*, <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf> (04/08).
- 2006, *Europeans and mobility: first results of an EU-wide survey*, <http://ec.europa.eu/employment_social/workersmobility_2006/index.cfm?id_page=51> (04/08).
- European Commission 1997, *Learning for active citizenship*, <http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html> (04/08).
- 2005, *External evaluation of Erasmus institutional and national impact*, <ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2005/erasmus-inst/erasinstintrep_en.pdf> (04/08).
- 2007a, *Looking behind the figures. The main results of the Eurobarometer 2007 survey on youth*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- 2007b, *Erasmus student and teacher mobility 2005/2006. Overview of the National Agencies' final reports 2005/2006*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- 2007c, *From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- European University Association 2007, *Trends V. Universities shaping the European higher education area*, <www.eees.ua.es/documentos/Trends/TrendsV.pdf> (04/08).

- Fernández O. 2005, *Towards European citizenship through higher education?*, «European Journal of Education», 1: 60-68.
- Ferrarotti F. 1999, *Partire, tornare. Viaggiatori e pellegrini alla fine del millennio*, Donzelli, Roma.
- Findlay A. et al. 2006, *Ever reluctant Europeans. The changing geographies of UK students studying and working abroad*, «European Urban and Regional Studies», 13: 291-318.
- Flash Eurobarometer Series 2007, *Young Europeans. A survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical report*, The Gallup Organization.
- Fondazione Residenze Universitarie Internazionali 2000, *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari europei*, Rapporto di ricerca.
- 2001, *L'esperienza della mobilità internazionale: gli studenti Erasmus italiani*, Rapporto di ricerca.
- Gasparini G. 1998, *Sociologia degli interstizi. Viaggio, attesa, silenzio, sorpresa, dono*, Bruno Mondadori, Milano.
- Gianturco G. 1997, *Breve riflessione sul viaggio di istruzione oggi: il 'Progetto Erasmus'*, in Maciotti M.I. (a cura di), *Studenti di sociologia a Parigi. Un'esperienza Erasmus*, La Sapienza University Press, Roma.
- Giddens A. 1982, *Profiles and critiques in social theory*, Macmillan, London.
- Handke P. 1981, *Breve lettera del lungo addio*, Feltrinelli, Milano.
- Held D. 1989, *Political theory and the modern state*, Stanford University Press, Stanford.
- IARD 2001, *Study on the state of young people and youth policy in Europe*, Milano.
- Inglehart R. 1998, *La società postmoderna. Mutamento, ideologie e valori in 43 paesi*, Editori Riuniti, Roma.
- Jedlowski P. 1989, *Memoria, esperienza, modernità*, Franco Angeli, Milano.
- 1994, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.
- 1999, *Le trasformazioni dell'esperienza*, in Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Keeling R. 2006, *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse*, «European Journal of Education», 2: 203-223.
- Laing R.D. 1968, *La politica dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano.
- Landuyt A. (a cura di) 2004, *Idee di Europa e integrazione europea*, Il Mulino, Bologna.
- Leccardi C. (a cura di) 1999, *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Leed E.J. 1992, *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale*, Il Mulino, Bologna.
- Lenarduzzi D. 2007, *Occasioni. Venti di Erasmus*, «Universitas», 106, <<http://universitas.fondazionerui.it>>.
- Maiworm F. 2001, *Erasmus: continuity and change in late 1990s*, «European Journal of Education», 4: 459-472.

- Maiworm F., Teichler U. 2002, *The student's experience*, in Teichler U. (a cura di), *Erasmus in the Socrates Programme*, Lemmens, Bonn.
- Marshall T.H. 1976, *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino.
- Mead H. 1966, *Mente, sé e società*, Giunti e Barbera, Firenze.
- Mongardini C. 1990, *Saggio sul gioco*, Franco Angeli, Milano.
- Morán M.L., Benedicto J. 2001, *Jóvenes y ciudadanía*, Injuve, Madrid.
- Murst 2001, *I laureati Erasmus/Socrates 1999*, Osservatorio Statistico dell'Università degli Studi di Bologna, Bologna.
- Opper S., Teichler U., Carlson J. 1990, *The impact of Study Abroad Programmes on students and graduates*, Jessica Kingsley, London.
- Papatsiba V. 2005, *Political and individual rationalities of student mobility. A case-study of Erasmus and a French regional scheme for Studies abroad*, «European Journal of Education», 2: 173-188.
- Pépin L. 2007, *The history of EU cooperation in the field of education and training. How lifelong learning became a strategic objective*, «European Journal of Education», 1: 121-132.
- Radaelli C. 2003, *The Europeanization of public policy*, in Featherstone M., Radaelli C. (a cura di), *The politics of Europeanization*, Oxford University Press, Oxford.
- Richonnier M. 2007, *Mobilità studentesca. Programmi europei per studenti e insegnanti*, in *Treccani. Il Libro dell'anno 2007*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Recchi E. 2001, *Il legame con il territorio tra sradicamento e bricolage*, in Bettin Lattes G. (a cura di), *Giovani Jeunes Jóvenes*, Firenze University Press, Firenze.
- 2003, *Intra-Eu migration: a socio-demographic overview*, Pioneur Working Paper, 3, <http://www.obets.ua.es/pioneur/bajaarchivo_public.php?iden=42> (04/08).
- Rifkin J. 2004, *Il sogno europeo. Come l'Europa ha creato una nuova visione del futuro che sta lentamente eclissando il sogno americano*, Mondadori, Milano.
- Salani M.P. 2005, *Viaggio nel viaggio*, Meltemi, Roma.
- Scarpi P. 1992, *La fuga e il ritorno. Storia e mitologia del viaggio*, Marsilio, Venezia.
- Signorini L. et al. 2004, *La sindrome Erasmus: identità personale e adattamento*, Relazione presentata al Congresso 'Sopravvivere all'Università', Università degli Studi dell'Aquila, 30 Settembre e 1 Ottobre, L'Aquila
- Simmel G. 1985, *La moda e altri saggi di cultura filosofica*, Longanesi, Milano.
- Teichler U. 2001, *Changes of Erasmus under the umbrella of Socrates*, «Journal of Studies in International Education», 5: 201-227.
- 2004, *Temporary study abroad: the life of Erasmus students*, «European Journal of Education», 4: 395-408.
- 2005, *European perspectives and experiences of international mobility of students and highly skilled workers*, Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel, Kassel.
- Teichler U., Gordon J. 2001, *Editorial*, «European Journal of Education», 4: 397-406.

- Thomas W.I., Znaniecki F. 1968, *Il contadino polacco in Europa e in America*, Comunità, Milano.
- Van Damme D. 2001, *Quality issues in the internationalisation of higher education*, «Higher Education», 41: 415-441.
- Weymann A. (a cura di) 1989, *Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne*, Enke, Stuttgart.
- Wielemans W. 1991, *Erasmus assessing ERASMUS*, «Comparative Education Review», 27: 165-179.
- Zarate G. 1999, *La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche*, «Revue Française de Pédagogie», 129: 65-72.

Siti consultati

- <<http://www.bdp.it/socrates>> (04/08)
- <<http://www.bolognaprocess.it>> (04/08)
- <<http://www.caffeerasmus.it>> (04/08)
- <http://ec.europa.eu/education/index_en.html> (04/08)
- <http://ec.europa.eu/youth/index_en.html> (04/08)
- <<http://www.indire.it/socrates>> (04/08)
- <<http://www.karl.aegee.org>> (04/08)
- <<http://www.programmallp.it>> (04/08)
- <<http://www.ventidierasmus.it>> (04/08)
- <<http://www.youth-partnership.net>> (05/08)

Note sugli autori

Luca Alteri, Dottore di ricerca in sociologia e sociologia politica, è ricercatore presso il Centro Interuniversitario di Sociologia Politica (Ciuspo) di Firenze. E-mail: alteriluca@hotmail.com

Lorenzo Grifone Baglioni, Assegnista di ricerca in Sociologia, è docente a contratto di Sociologia delle disuguaglianze sociali presso la facoltà di Scienze politiche «C. Alfieri» dell'Università di Firenze. E-mail: lorenzogrifone.baglioni@unifi.it

Gianfranco Bettin Lattes, Professore ordinario, insegna Sistemi sociali comparati presso la facoltà di Scienze politiche «C. Alfieri» dell'Università di Firenze e dirige il Centro Interuniversitario di Sociologia Politica. E-mail: gianfranco.bettin@unifi.it

Marco Bontempi, Professore associato, insegna Sociologia del mutamento presso la facoltà di Scienze politiche «C. Alfieri» dell'Università di Firenze. Lavora da molti anni sui temi dell'identità politica e culturale dei giovani e ha pubblicato articoli su riviste e miscellanee in Italia, Francia e Spagna. Tra le pubblicazioni più recenti, ha curato, insieme a R. Pocaterra, *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007. E-mail: marco.bontempi@unifi.it

Fiora Imberciadori, Consulente per gli affari europei di ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), è coordinatrice dell'Agenzia Nazionale LLP (Lifelong Learning Programme). Email: f.imberciadori@indire.it

Luca Raffini, Dottore di ricerca in Sociologia e sociologia politica, è ricercatore presso il Centro Interuniversitario di Sociologia Politica di Firenze. E-mail: luca.raffini@unifi.it

Alessandra Ragni, Dottoranda in Sociologia presso l'Università di Firenze. E-mail: ragniale@tiscali.it

Anna Taglioli, Dottore di ricerca in Sociologia presso l'Università di Firenze, è ricercatrice presso il Centro Interuniversitario di Sociologia Politica. E-mail: anna.taglioli@unifi.it

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolo-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Perobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere delle relazione adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*

30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*
37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Piroboton Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burrelli (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F. V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*

62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Roviida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*

