



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO



Cattedra Jean Monnet
L'UE e le sfide globali



DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

GENERAZIONE ERASMUS PIEMONTE

30 ANNI DI ERASMUS IN PIEMONTE

A cura di Antonella Roggero & Emanuela Rabaglietti
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Con il sostegno di:



Antonella Roggero, Psicologa, PhD, borsista e docente a contratto di Psicologia dello Sviluppo, Università degli Studi di Torino.

Emanuela Rabaglietti, Prof. Associato di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Delegato di Ateneo per la Mobilità Internazionale Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino.

Indice

Premessa	pag. 9
Ringraziamenti	pag. 10
Il Programma Erasmus e la formazione del cittadino europeo	pag. 11
Uno sguardo alla situazione italiana sugli scambi Erasmus	pag. 19
Alcuni dati sulla mobilità studentesca piemontese in questo trentennio	pag. 21
Studenti Outgoing	pag. 25
Studenti Incoming	pag. 29
La partecipazione agli scambi Erasmus come momento costruttivo e opportunità di crescita nella fase di transizione all'età adulta	pag. 31
Alcuni dati degli studenti in partenza nel 2016/2017	pag. 35
I dati degli studenti in fase di rientro nel 2016/2017	pag. 39
Riflessioni conclusive	pag. 43
Riferimenti bibliografici	pag. 46

La cultura e il sapere non hanno mai avuto confini. Ancora oggi la nostra civiltà è fondata su conquiste sociali e scoperte scientifiche avvenute in origine in diversi Stati e luoghi ma che ben presto si sono diffuse tra gli uomini di ogni Paese. Di conseguenza, celebrare il traguardo trentennale di un'iniziativa quale il progetto Erasmus significa riconoscere i passi compiuti verso una sempre maggiore integrazione europea dei cittadini di oggi a partire dal periodo cruciale degli studi universitari. In un mondo che appare, nel bene e nel male, spinto da dinamiche che trascendono la portata delle singole nazioni diventa infatti fondamentale sentirsi parte di una comunità più ampia, senza per questo motivo perdere la propria identità, nella consapevolezza di affondare le proprie radici in una millenaria storia comune.

Il numero crescente di ragazzi che negli anni ha usufruito della possibilità, nell'ambito degli accordi tra Università di Torino e altri atenei d'Europa, di seguire e svolgere parte della propria formazione all'estero testimonia la bontà di una visione in grado, negli anni della caduta del muro di Berlino, di anticipare con lungimiranza una condizione che, per le successive generazioni dei 'nativi digitali', sarebbe stata percepita come normale e quasi necessaria.

Il cammino durante i tre decenni non è certamente stato facile e lineare ma, alla luce delle conclusioni di questo studio - sostenuto con convinzione dalla Consulta regionale dei Giovani e dalla Consulta europea del Consiglio regionale - i fattori positivi per la vita dei giovani che vi hanno preso parte sono assolutamente prevalenti. Ci auguriamo quindi che, sulla spinta dei cambiamenti socio-culturali sempre più veloci che stanno interessando l'intero Occidente, progetti del calibro di Erasmus possano incrementarsi e interessare una popolazione universitaria ancora più ampia dell'attuale.

In un contesto che vede sorgere pericolose derive di un nazionalismo che nulla ha da spartire con il lato più nobile del termine, ci piace pensare che un formidabile argine all'ignoranza e alla paura provenga dall'imparare a conoscersi meglio tra cittadini di uno stesso continente. E ancor più ci rallegra constatare che ciò avvenga proprio nel nome del grande umanista Erasmo da Rotterdam, che nei suoi viaggi fece tappa anche a Torino e che, più di cinque secoli fa, seppe già incarnare lo spirito di un autentico Europeo.

Francesco Graglia

Vicepresidente Consiglio regionale del Piemonte
Delegato alla Consulta regionale Europea

Giorgio Bertola

Gabriele Molinari

Consiglieri Segretari Consiglio regionale del Piemonte
Delegati alla Consulta regionale dei Giovani



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

La non ancora compiuta trasformazione dell'Università italiana da sede di formazione per élites a Università di massa ha conosciuto, negli anni più recenti, alcune accelerazioni verso una maggior inclusività.

Una di queste è sicuramente rappresentata dall'individuazione della terza missione come responsabilità degli Atenei. Comunque la si declini, la terza missione contiene un importante elemento di restituzione ai cittadini degli esiti delle due missioni primarie, la ricerca e la didattica. Saper portare alla conoscenza dei giovani e delle loro famiglie una rappresentazione del percorso universitario come processo di maturazione della personalità, di completamento della dimensione civica di ognuno non è un semplice impegno.

Non lo è, in particolare, negli anni recenti, che hanno visto affermarsi una errata concezione della cultura come "bene non utile", in una con la opposta, ma altrettanto errata percezione delle Università come "fabbriche di laureati".

Eppure, a quel 1.600.000 di giovani (in maggioranza ragazze) che ogni anno in Italia entrano nelle aule e nei laboratori dei dipartimenti universitari, noi oggi ci rivolgiamo proponendo un sapere che è al contempo approfondimento disciplinare e consapevolezza critica. Tale è il tratto della didattica universitaria: un sapere in continua evoluzione, perché direttamente discendente dalla ricerca, che procede mettendosi perennemente in discussione i propri risultati.

E all'interno di quella consapevolezza critica non possiamo non rappresentare anche la consapevolezza di essere soggetti attivi in comunità di diversa ampiezza, locali, nazionali, europee, mondiali. Sì, mondiali, perché globali sono le sfide che la ricerca si trova oggi a dover fronteggiare, al fine di poter riportare ad un equilibrio in parte perduto lo "sviluppo" e la sua sostenibilità.

È in questo contesto che si colloca il trentennale del progetto di mobilità studentesca Erasmus, che lo studio qui presentato esamina con riferimento alle esperienze degli Atenei piemontesi. Un progetto in continua espansione, in tutto il continente, che ha confermato negli anni, meglio di qualsiasi altro disegno teorico di edificazione della cittadinanza europea, che curiosità, apertura culturale, voglia di intraprendere restano elementi vitali, che caratterizzano una generazione troppe volte superficialmente definita come inerte.

Come in tutti i casi di celebrazione determinata dal trascorrere di una misura significativa di tempo, un bilancio si impone, e con esso una riflessione critica. L'esperienza di mobilità all'estero non è ancora "naturale" per tutti gli studenti che ad essa guardano con interesse. Non lo è per carenza di risorse economiche da parte dei singoli Atenei, che non possono sostenere in misura adeguata l'ambizione di mobilità internazionale di tutti, non lo è per un deficit di formazione linguistica, che ancora segna troppi giovani che escono dalla scuola superiore; Non lo è, e questo è il dato che più significativamente chiama la responsabilità delle Università europee, per una incompiuta riforma amministrativa con riguardo alla armonizzazione dei crediti formativi, ai percorsi di laurea, al riconoscimento di titoli di studio plurinazionali. Solo il superamento di tali

ostacoli potrà consentirci di salutare, possibilmente prima del prossimo decennio di vita del Progetto, la mobilità intraeuropea intitolata ad Erasmus come un'azione di assoluto successo.

Vero è comunque che, di fronte alle spinte anti-europeiste che stanno caratterizzando questi ultimi anni, il Progetto Erasmus assume più che mai, con la sua idea di percorsi formativi interconnessi e di universalità di esperienze, un'importanza fondamentale. La corrente nazionalista che attraversa l'Europa in questi ultimi anni aspira ad una anacronistica chiusura culturale e politica dei singoli Stati, mentre lo spirito di apertura che gli "studenti Erasmus" praticano all'interno del loro percorso di formazione è una delle vie più sicure per contrastarlo.

Gianmaria Ajani
 Rettore Università degli Studi di Torino

PREMESSA

Sono trascorsi ormai 20 anni da quando, nel giugno 1999, l'allora Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Torino, Rinaldo Bertolino, sottolineò con incisività ed entusiasmo ai numerosi studenti presenti al Seminario di Orientamento Programma Socrates-Erasmus, l'esperienza di grande spessore culturale e formativo che si apprestavano a vivere; evidenziando, d'altra parte, come gli scambi Socrates, ormai diffusi in molti Atenei, rappresentassero il futuro dell'Europa e del sistema universitario e come ci fosse la volontà dell'Università di Torino di esserne parte (Atti, Seminario di Orientamento Programma Socrates Erasmus, 1999).

Il progetto Erasmus, realtà ormai ampiamente consolidata in Italia e in Europa, ha rappresentato e rappresenta tutt'oggi un laboratorio internazionale dell'istruzione superiore, il cui scopo educativo è la "costruzione dell'Europa del cittadino", proprio a partire dalla mobilità degli studenti stessi, attori in prima persona e portatori del loro contributo in qualità di studenti universitari del proprio Ateneo di appartenenza (Atti, Seminario di Orientamento Programma Socrates Erasmus, 1999).

L'Università di Torino ha iniziato a partecipare agli scambi Socrates nell'anno accademico 1988/89, in cui partirono 45 studenti verso varie destinazioni europee e ne furono accolti una ventina provenienti a loro volta da diverse realtà a livello europeo. Attualmente gli studenti outgoing dell'Ateneo di Torino sono più di mille. L'Ateneo torinese rappresenta un'importante istituzione di collegamento e scambi collaborativi con molti paesi europei oltreché che extraeuropei come dell'Est asiatico, del Sud e Nord America, come testimoniano i dati relativi al numero di accordi bilaterali avviati con i vari paesi in questi decenni (giunti a 1.050 nell'a.a. 2017-2018).

L'obiettivo del presente lavoro si propone, dunque, di fare il punto della situazione e di riflettere sull'esperienza di scambio internazionale, dopo ormai 30 anni di Erasmus in Piemonte.

Dalla partenza dei primi partecipanti, il programma Erasmus ha ampiamente dimostrato la propria efficacia ed il proprio successo seppur permangano, come vedremo nella complessità di tali progetti, alcuni elementi di criticità legati a varie ragioni di tipo economico, sociale e culturale.

In questi anni, proprio al fine di poter migliorare il progetto Erasmus Studio e di poter costruire una maggiore consapevolezza negli studenti, sono stati elaborati strumenti che permettessero di individuare obiettivi e contenuti dei programmi di orientamento e di elaborare una serie di strategie e proposte efficaci di gestione, monitoraggio e miglioramenti per far fronte alle criticità del percorso, tali da renderlo sempre più qualificante ed incisivo (si veda per un cfr Cortese, Morelli, 1999).

Partendo da articolate riflessioni sulle origini del Programma Erasmus curate dal Prof. Morelli, Coordinatore istituzionale del Programma Erasmus e Presidente della Commissione di Ateneo per la mobilità internazionale, il lavoro si delinea in una prima parte di descrizione degli andamenti e dei flussi della mobilità internazionale dell'Ateneo torinese ed in una parte di ri-lettura dell'esperienza di scambio internazionale, come momento centrale e cruciale di costruzione del proprio futuro nella fase di transizione alla vita adulta, in una società contemporanea e globalizzata in cui il soggetto è sempre più chiamato ad essere un cittadino europeo.

RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro è stato realizzato con il sostegno della Consulta regionale dei Giovani e della Consulta Europea del Consiglio regionale del Piemonte cui va il ringraziamento per l'interesse dimostrato verso il programma Erasmus dell'Università di Torino.

Si ringrazia la Commissione Erasmus, oggi denominata Commissione per la Mobilità Internazionale di Ateneo, il presidente della Commissione Prof. Umberto Morelli, la sezione Mobilità e Didattica Internazionale e la sezione Relazioni Internazionali dell'Ateneo di Torino per il supporto e la collaborazione nel fornire i dati sulla mobilità degli studenti presentati in questo report di sintesi.

Si ringraziano, inoltre, la Prof.ssa Ghislieri e la dottoressa Valentina Dolce per alcuni risultati derivanti da un progetto di dottorato di ricerca, attualmente in corso, che si pone l'obiettivo di comparare l'esperienza Erasmus da parte degli studenti di paesi differenti (Italia, Svizzera, Francia, Germania).

Umberto Morelli*

IL PROGRAMMA ERASMUS E LA FORMAZIONE DEL CITTADINO EUROPEO

Alla fine degli anni Ottanta del Novecento la mobilità degli studenti europei era molto più ridotta rispetto a quella di cinque secoli prima, all'epoca di Erasmo da Rotterdam, l'umanista assunto a simbolo della formazione europea, il cui nome ha fornito l'acronimo del programma comunitario (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Student*). Erasmo, infatti, aveva frequentato le università olandesi, francesi, inglesi, italiane, belghe, svizzere. Nei secoli XVI e XVII dal 20% al 50% dei laureati nelle più rinomate università italiane era "ultramontano"; l'*iter italicum*, considerato indispensabile per acquisire una formazione completa, comprendeva in particolare le Università di Bologna, Firenze, Padova, Pavia, Pisa, Siena. La *peregrinatio academica* includeva anche le più importanti università europee, soprattutto francesi, olandesi e tedesche. Con il progredire dell'integrazione europea, sembrava dunque ovvio recuperare un'antica tradizione culturale interrotta nel corso del XIX secolo dall'irruzione del nazionalismo, che aveva creato notevoli ostacoli allo studio all'estero. La mobilità studentesca nel decennio precedente il varo del programma Erasmus era ridotta a meno dell'1% degli iscritti alle università europee.

Quando negli anni Cinquanta furono istituite le Comunità, gli Stati non ricompresero nelle loro competenze la politica educativa, ritenuta un settore di esclusiva pertinenza nazionale. Nei trattati istitutivi, infatti, non compariva la parola istruzione. D'altronde, le Comunità avevano come obiettivo prioritario l'integrazione economica e l'attenzione era quindi rivolta al lavoratore e le prime iniziative in materia avevano come obiettivo la formazione professionale. I trattati facevano cenno al riconoscimento dei diplomi, necessario per realizzare la libertà di circolazione dei lavoratori, uno degli obiettivi fondamentali dell'integrazione; al finanziamento di attività volte alla loro riqualificazione professionale; alla formazione professionale degli agricoltori e dei lavoratori. Tali disposizioni non istituivano una effettiva politica dell'educazione, ma regolavano specifiche situazioni circoscritte a problemi socioeconomici relativi ai singoli trattati. Il fine era quello di permettere la piena realizzazione dell'*homo economicus*.

Il Consiglio dei ministri della Pubblica istruzione fu convocato per la prima volta solo nel 1971. In quella sede fu approvato l'accordo di principio sulla creazione dell'Istituto universitario europeo, fondato l'anno successivo a Firenze, e nominato un gruppo di riflessione in materia di istruzione, che portò alla formulazione dei primi programmi europei: Eurydice (1980), rete di informazione sull'istruzione in Europa, e Arion (risoluzione del 1976), per l'organizzazione di visite di studio per esperti dell'istruzione.

A partire dagli anni Settanta la Comunità economica europea ha iniziato a occuparsi di istruzione, stimolata dall'avanzare del processo di integrazione e dalle prime suggestioni circa l'Europa dei cittadini. I trattati sancivano il diritto di vivere e di lavorare nel paese di propria scelta, ma per rendere effettivo tale diritto occorreva rimuovere gli ostacoli giuridici, amministrativi, linguistici che di fatto lo vanificavano.

* **Coordinatore istituzionale del Programma Erasmus e presidente della Commissione di Ateneo per la mobilità internazionale, titolare della cattedra Jean Monnet.**

Pur riconoscendo la necessità di salvaguardare l'originalità delle tradizioni educative e culturali proprie di ciascun paese, si avvertiva l'utilità di sviluppare la cooperazione nel settore dei lavoratori migranti, di intensificare le relazioni fra i differenti sistemi educativi, di istituire un apparato statistico e di documentazione su scala comunitaria, di migliorare l'insegnamento delle lingue straniere, di incoraggiare la mobilità di insegnanti, studenti e ricercatori mediante la soppressione degli ostacoli alla loro libera circolazione, di favorire la parità di accesso a tutte le forme di insegnamento ovunque nella Comunità. Dal 1976 venivano varate iniziative relative all'istruzione dei lavoratori migranti, alla transizione dalla scuola alla vita attiva, alla preparazione professionale, alla formazione degli insegnanti, alla diffusione dello studio dei problemi europei, all'apprendimento di almeno una seconda lingua comunitaria. In particolare nel decennio 1976-86 furono attuati i Programmi Comuni di Studio (*Joint Study Programmes*), che prevedevano la realizzazione di scambi e di soggiorni brevi di docenti e studenti. Tali programmi rappresentarono la fase pilota da cui scaturì successivamente il programma Erasmus.

Deciso l'obiettivo di realizzare il mercato unico entro il 1° gennaio 1993, cresceva d'importanza il ruolo dell'istruzione nell'ambito delle politiche comunitarie. Più avanzava l'integrazione, più appariva evidente che occorreva non solo completare l'Europa dei banchieri, dei mercanti, degli industriali, ma costruire anche quella dei cittadini. L'obiettivo di formare il cittadino europeo si faceva prioritario se si voleva dare un'anima a un'Europa che non riusciva a divenire un centro di riferimento identitario per i suoi abitanti, ma continuava a essere percepita semplicemente come un interesse e una convenienza economica.

Con il rilancio dell'integrazione negli anni Ottanta, dopo lo stallo del periodo precedente, lo studente diventava oggetto dell'interesse delle Comunità. Il rapporto stilato dal comitato Adonnino per l'Europa dei cittadini, nominato al vertice di Fontainebleau del giugno 1984, proponeva di avviare scambi di studenti e di giovani, di incrementare la cooperazione universitaria e istituire un sistema europeo di crediti accademici trasferibili in tutta la Comunità. Risalgono a quel periodo le decisioni mirate a rafforzare il senso dell'identità europea e a mettere in evidenza gli elementi della comune civiltà. Furono approvati il programma Erasmus¹ (1987), la risoluzione sulla dimensione europea dell'insegnamento² (1988), la direttiva sul riconoscimento generalizzato dei titoli di studio (1989), il lancio dell'Azione Jean Monnet per promuovere lo studio dell'integrazione europea a livello universitario (1989), il riconoscimento delle competenze

¹ Il programma fu ideato dalla pedagoga Sofia Corradi, soprannominata Mamma Erasmus, ed ebbe l'appoggio, decisivo per il finanziamento del progetto, del presidente francese François Mitterrand, dell'associazione studentesca AEGEE (all'epoca EGEE), che testimoniò l'interesse degli studenti per lo studio all'estero, e della Commissione europea nella persona di Domenico Lenarduzzi, direttore generale della politica dell'istruzione e instancabile artefice del programma.

² Il Consiglio della Comunità decideva di rafforzare la dimensione europea dell'insegnamento mediante l'adozione di misure che contribuissero a rafforzare nei giovani il senso dell'identità europea e a mettere in evidenza il valore della civiltà europea e delle basi su cui i popoli europei intendevano fondare il loro sviluppo (salvaguardia dei principi della democrazia, della giustizia sociale e del rispetto dei diritti dell'uomo). La risoluzione suggeriva di preparare le giovani generazioni a partecipare allo sviluppo economico e sociale della Comunità e alla realizzazione di progressi concreti verso l'Unione europea; di far prendere loro coscienza dei vantaggi che essa rappresentava e delle sfide che implicava; di migliorare le conoscenze sulla Comunità e sui suoi Stati membri sotto l'aspetto storico, culturale, economico e sociale; di stimolarli a comprendere il significato della cooperazione degli Stati comunitari con gli altri paesi dell'Europa e del mondo.

comunitarie in materia di istruzione e cultura con il trattato di Maastricht (1992, art. 126 sull'istruzione³, art. 127 sulla formazione professionale, art. 128 sulla cultura). Il trattato forniva la base giuridica per l'intervento comunitario in materia; tale intervento era comunque concepito come sussidiario, rimanendo l'organizzazione e il contenuto degli studi di competenza degli Stati membri.

Il programma Erasmus riconosceva l'importanza strategica dell'istruzione e degli investimenti in capitale umano sia sul piano della formazione umanistica sia su quello della formazione professionale. Se alla scuola si chiede di formare l'individuo secondo l'ideale classico della *paideia* (cioè di promuoverne la crescita, la socializzazione nella comunità, l'interiorizzazione dei valori universali a base dell'*ethos* di un popolo e di formare un cittadino culturalmente autonomo, capace di assumere un ruolo critico e consapevole nella vita) e di offrire una specializzazione professionale finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro, l'Europa riteneva di dover intervenire fornendo un valore aggiunto formativo per meglio conseguire entrambe le finalità.

Il valore aggiunto europeo risulta tanto più importante quanto più la scuola, come ogni istituzione sociale, è strettamente connessa al tipo di società in cui è inserita. La scuola dei paesi europei, modellata dallo Stato nazionale ottocentesco, era stretta entro i limiti nazionali, se non nazionalistici, e inadeguata ad affrontare il compito di formare non solo più il cittadino dello Stato nazionale, ma soprattutto il cittadino dell'Europa unita e di una società globale. Dall'Europa doveva arrivare lo stimolo alla scuola per ripensare il proprio ruolo e le proprie finalità alla luce della nuova realtà che si stava concretizzando e, quindi, per snazionalizzare il sistema educativo. L'intervento comunitario mirava sia alla formazione umanistica, cioè a creare il cittadino europeo (consapevole del processo di integrazione, rispettoso delle differenze culturali ed etniche, avverso allo sciovinismo, al razzismo, alla xenofobia, alle ineguaglianze, impegnato per la democrazia e la tolleranza) sia alla formazione professionale, in modo da disporre di personale qualificato per rilanciare lo sviluppo economico e sociale, diffondere le nuove tecnologie, potenziare la competitività delle imprese, ridurre la disoccupazione e l'emarginazione.

La politica educativa comunitaria ha l'ambizione di favorire l'apertura dei giovani verso il mondo, aiutarli a capire e padroneggiare i cambiamenti, familiarizzarsi con i contesti culturali e professionali europei, prepararli alla mobilità professionale, facilitare il loro inserimento sociale e professionale nel contesto del mercato unico, migliorare la qualità dell'istruzione, favorire l'innovazione, il confronto fra i diversi sistemi pedagogici europei, la messa in comune di esperienze, lo sviluppo di materiale didattico innovativo, la cooperazione transnazionale fra le istituzioni educative, l'apprendimento delle lingue straniere, la realizzazione di progetti comuni

³ «1. La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo e integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche.

2. L'azione della Comunità è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative; a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza».

transnazionali, la conoscenza degli altri paesi e del processo di unificazione europea, gli scambi di studenti e di docenti per creare un contesto europeo di socializzazione e di diffusione culturale.

L'obiettivo è dunque passare dalla Comunità economica alla Comunità dei cittadini consapevoli del sentimento di appartenenza all'Europa, obiettivo richiamato espressamente dalla decisione del Consiglio relativa al programma Erasmus.

La finalità del programma, dunque, non riguarda unicamente lo studio all'estero, ma coinvolge anche la vita all'estero, cioè l'esperienza complessiva vissuta dallo studente durante il soggiorno in un'altra università. Per molti giovani lo scambio Erasmus rappresenta l'occasione per vivere per la prima volta in un paese diverso da quello di origine e per organizzarsi la vita in maniera indipendente, lontano dalla famiglia e imparare ad assumersi delle responsabilità⁴. Tale esperienza contribuisce alla maturazione dell'individuo e a predisporre per lavorare in un mercato del lavoro internazionale, con colleghi che parlano lingue diverse e provengono da culture diverse. La finalità è informativa e formativa; lo scambio non è turismo, non è solo studio, è anche formazione alla vita, al confronto con culture diverse, a vivere in una comunità plurinazionale. Come hanno dimostrato gli studi di Sofia Corradi sugli studenti che hanno partecipato agli scambi, l'esperienza di vita all'estero concorre a rafforzare e migliorare l'immagine di sé e a sviluppare la capacità di interagire positivamente con ciò che è diverso; influenza favorevolmente la sfera affettiva dello studente, che a sua volta si integra in maniera interattiva con quella cognitiva, sviluppando potenzialità conoscitive altrimenti inutilizzate e quindi rafforzando l'efficacia dello studio all'estero. Se da un lato l'esperienza dello scambio aiuta a meglio conoscere e quindi a rispettare la cultura degli altri paesi, dall'altro contribuisce anche a sviluppare un più meditato rapporto con la propria, meglio definita e rivalutata in positivo come in negativo, nel confronto con le altre. Il soggiorno all'estero si risolve, quindi, in «un'esperienza di maturazione personale in cui affettività e cognitività si integrano e si potenziano reciprocamente⁵».

Il valore aggiunto fornito dall'esperienza Erasmus, sia per fini di studio sia per tirocinio, è esaurientemente descritto nell'*Erasmus Impact Study* della Commissione europea del settembre 2014, una ricerca condotta su 80000 soggetti tra studenti, docenti, personale amministrativo e imprese di 34 paesi relativamente a occupazione, competenze e carriera⁶. La generazione Erasmus acquisisce non solo competenze in discipline specifiche, ma anche competenze trasversali richieste dai datori di lavoro: il 92% di questi ricerca nei futuri dipendenti curiosità, capacità di problem solving, tolleranza, fiducia in se stessi, risolutezza, competenze potenziate dal programma Erasmus (i test indicano un aumento del 42% di questi valori negli studenti Erasmus rispetto agli altri); il 64% considera l'esperienza internazionale importante per le assunzioni (era il 37% nel 2006) e attribuisce maggiori responsabilità al personale con esperienza internazionale, che consegue

⁴ L'esperienza Erasmus è stata rappresentata nel film *L'appartamento spagnolo* del 2002, che narra la vita di alcuni studenti, provenienti da diversi paesi europei, che frequentano l'Università di Barcellona, condividono l'appartamento, imparano a vivere insieme affrontando problemi linguistici, sentimentali e pratici.

⁵ Cfr. S. Corradi, *Erasmus e Comett. Educazione degli adulti e formazione universitaria transculturale*, Roma, Bulzoni, 1988, p. 99-100.

⁶ European Commission, *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014. Anche in https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-impact-study_it. Un riassunto del voluminoso dossier nel comunicato stampa della Commissione in http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_it.htm.

quindi più velocemente avanzamenti di carriera. A cinque anni dalla laurea, il tasso di disoccupazione degli studenti Erasmus è inferiore del 23% rispetto a quelli che non hanno partecipato allo scambio. Un tirocinante Erasmus su dieci ha avviato una sua azienda, dimostrando maggiori attitudini imprenditoriali rispetto agli altri, e tre su quattro progettano di farlo; un tirocinante su tre riceve un'offerta di lavoro dall'azienda ospitante. Il programma Erasmus non migliora solo le prospettive professionali, ma influisce positivamente sulla vita e sulle relazioni personali dei giovani: il 40% degli studenti Erasmus si trasferisce in un altro paese dopo la laurea, contro il 23% degli altri; il 93% non fa fatica a immaginare il proprio futuro all'estero, contro il 73%; il 33% ha un partner fisso di un'altra nazionalità, contro il 13%; il 27% ha incontrato il proprio partner fisso durante il soggiorno Erasmus.

La ricerca condotta dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino sugli studenti Erasmus torinesi, di seguito pubblicata, conferma gli effetti dell'esperienza all'estero in quanto momento costruttivo nella vita di giovani adulti, opportunità arricchente di crescita e di costruzione identitaria.

L'Università di Torino partecipa agli scambi Erasmus dall'anno accademico 1988-89. Nell'attivazione degli scambi di mobilità studentesca, ha seguito due principali linee strategiche: a) lo sviluppo di *network* per aree disciplinari, favorito dall'impostazione dettata dal primo programma Erasmus, che prevedeva la creazione di *network* tematici (gli ormai estinti Pic, Programmi interuniversitari di cooperazione); b) la creazione di *network* geografici, in particolare con le università dell'arco alpino, con cui sono state realizzate iniziative privilegiate, come la laurea binazionale Torino-Chambéry e l'Università italo-francese (a Torino ha sede il segretariato italiano). I paesi partner sono 31 (tutti quelli membri dell'Unione europea più Norvegia, Repubblica di Macedonia, Turchia e Confederazione svizzera. Lo scambio dura da un minimo di tre mesi fino a un massimo di 12 per ogni ciclo di studio; il periodo di studio all'estero costituisce parte integrante del percorso didattico e gode del pieno riconoscimento accademico⁷.

L'Università di Torino nell'anno 2018-2019 ha in corso 1225 accordi bilaterali Erasmus per studio con 485 Università partner di 31 paesi. Nell'anno 2017-2018 aveva 343 mobilità Erasmus per tirocinio presso 123 imprese e centri di ricerca di 19 paesi.

La borsa di studio Erasmus ha un importo di 250 o 300 euro, a seconda del paese di destinazione. L'Università di Torino assegna un contributo integrativo (da 200 a 400 euro mensili a seconda del reddito ISEE) per gli studenti in situazioni economiche svantaggiate, che conseguono almeno 2 crediti formativi al mese durante il periodo di mobilità, cui sono equiparati gli studenti con disabilità, con status di rifugiato e di protezione sussidiaria, profughi, beneficiari di borse di studio del Governo italiano.

Per agevolare la partecipazione degli studenti di altri paesi allo scambio con Torino, l'Università organizza corsi di italiano gratuiti a tre livelli (principianti, medio, avanzato) che si tengono all'inizio di ciascun semestre. Recentemente ha varato il progetto *Buddy – Do you need support-TO?*, un progetto di accoglienza e assistenza rivolto agli studenti internazionali. Gli studenti

⁷ Dopo il primo decennio di esperienza, l'Università di Torino pubblicò due libri sugli scambi Erasmus: *Destinazione Europa. Orientamento Erasmus*, a cura di Giuseppina Cortese e Umberto Morelli, Torino, Celid, 1999 e *Gli scambi Erasmus come educazione alla pace*, a cura di Michelangelo Conoscenti, Umberto Morelli, Nicole Werly, Torino, Celid, 2001.

dell'Ateneo, con adeguate competenze linguistiche, possono affiancare gli studenti internazionali, in una logica di tutor *peer-to-peer*, tramite una collaborazione part-time. Lo studente Buddy fornisce un supporto per lo svolgimento delle pratiche amministrative, per l'immatricolazione e l'accesso all'offerta didattica di Unito (sedi didattiche e servizi offerti) sia per le modalità con cui richiedere assistenza sanitaria, il permesso di soggiorno e la sistemazione abitativa.

Concludo ricordando che il più famoso laureato dell'Università di Torino è Erasmo da Rotterdam, che si laureò in teologia venerdì 4 settembre 1506 nell'allora sede dell'università, la Casa dello Studio Generale, sita in un edificio tuttora esistente in via San Francesco d'Assisi 2. Una targa, posta nel 1876 al piano terreno del cortile del settecentesco rettorato, ne ricorda l'evento. Il suo diploma di laurea, conservato presso la Universitätsbibliothek di Basilea, è qui riprodotto dalla stampa realizzata nel 2004 dall'Università di Torino in occasione della celebrazione del sesto centenario della sua fondazione.



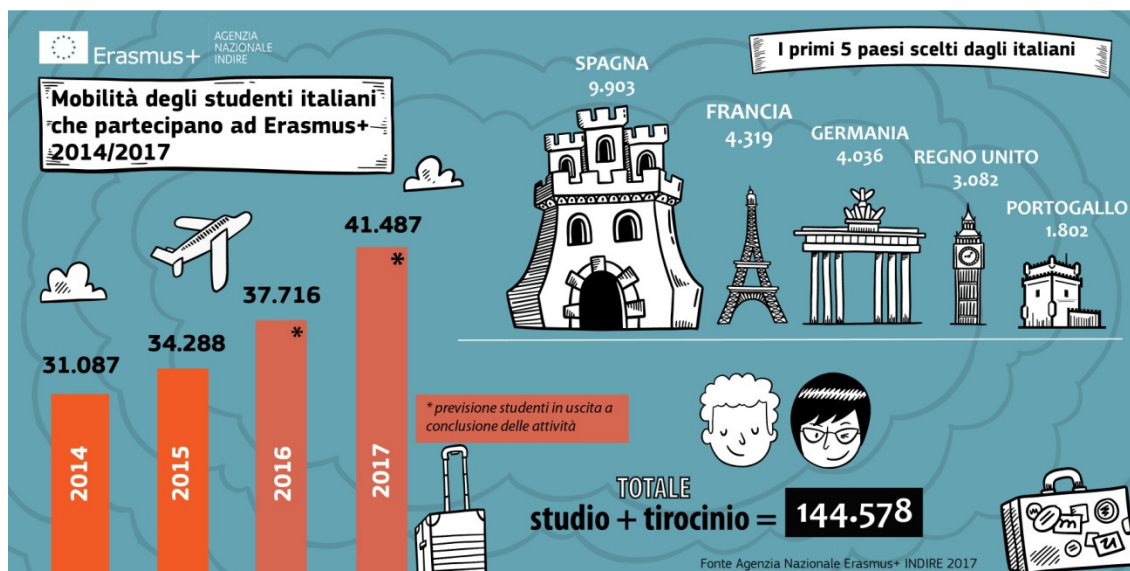
Torino.
Cortile dell'Università.

Antonella Roggero, Emanuela Rabaglietti

UNO SGUARDO ALLA SITUAZIONE ITALIANA SUGLI SCAMBI ERASMUS

L'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire, in occasione di una serie di incontri organizzati presso l'Università degli Studi di Roma Tre nel luglio del 2017, ha fornito una serie di dati definitivi relativi alla situazione italiana all'A.A. 2016 ed una proiezione dei numeri relativi agli studenti in uscita nell'A.A. 2017-2018. Il direttore dell'Agenzia, Flaminio Galli, ha sottolineato come nel 2017, grazie anche all'apertura oltre i confini europei, ci sia stata una forte crescita della partecipazione degli studenti italiani al Programma Erasmus. Egli ha dichiarato inoltre: *"L'interesse del nostro paese verso il programma è sempre stato fra i più alti in Europa, registrando negli ultimi anni un incremento nella mobilità degli studenti universitari e confermando la forte capacità del sistema di istruzione superiore italiano di attrarre studenti, anche provenienti da Paesi extra Europei"* (Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire; ufficio comunicazione Erasmus – www.erasmusplus.it).

Dall'inizio del programma (1987) ad oggi, gli studenti universitari complessivamente coinvolti a livello europeo in scambi di mobilità sono stati più di 4 milioni. L'Italia, da quanto riportato dall'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire, si posiziona tra i quattro principali paesi per numero di giovani in partenza per esperienze di studio all'estero, dopo Spagna, Germania e Francia. Per ciò che riguarda, invece, le possibilità di accoglienza di studenti stranieri da parte del nostro paese l'Italia si colloca al quinto posto, poco dopo Spagna, Germania, Francia e Regno Unito.



Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire (2017).

Come abbiamo già anticipato, i programmi di mobilità si sono attualmente estesi anche ai paesi extra-europei; a questo proposito la Commissione Europea ha assegnato all'Italia quasi 14 milioni di fondi, sia per la mobilità in entrata (per studenti provenienti principalmente da Tunisia, Albania, Serbia, Federazione Russa e Ucraina) sia per quella in uscita verso gli stessi paesi. L'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire ha calcolato che tra le università italiane che riceveranno più studenti dal resto del mondo, al primo posto troviamo il Politecnico di Torino, seguito dall'Università degli Studi di Padova, l'Università degli Studi della Tuscia, l'Alma Mater di Bologna e l'Università degli Studi di Torino. Rispetto alla mobilità verso i paesi extra UE, i primi cinque istituti italiani per numero di studenti in partenza sono l'Alma Mater di Bologna, l'Università degli Studi della Tuscia, il Politecnico di Torino, l'Università degli Studi di Torino e l'Università degli Studi di Padova (Maddalena E., Rosetti L. *Ufficio Comunicazione Erasmus+ Indire*, 2017).

ALCUNI DATI SULLA MOBILITÀ STUDENTESCA PIEMONTESE IN QUESTO TRENTENNIO

L'Università di Torino, come sappiamo, ha iniziato a partecipare agli scambi Erasmus dall'anno accademico 1988-1989.

Le finalità con cui sono stati adottati i progetti di mobilità derivano dalle indicazioni stesse della Comunità Europea del 1987 di rafforzare la dimensione europea dell'insegnamento attraverso una serie di misure volte a costruire e a consolidare nei giovani il senso di cittadinanza e di identità europea; di promuovere la conoscenza delle lingue europee al fine di migliorare la comprensione degli aspetti storico culturali, economici e sociali dei vari Stati membri; di stimolare la consapevolezza di quanto sia cruciale il significato della cooperazione tra gli Stati comunitari e gli altri paesi del mondo. A tal proposito la ricerca, l'istruzione e la formazione rappresentano il terreno privilegiato ed essenziale attraverso cui promuovere le finalità sopra evidenziate, favorendo la cooperazione tra le Università e la mobilità sia dei docenti sia degli studenti, riconoscendo a livello accademico i periodi di studio ed i titoli di studio conseguiti all'estero.

Nell'attivazione di tali scambi l'Ateneo di Torino, come ha sottolineato Morelli nell'introduzione a questo lavoro, ha, fin dall'inizio, perseguito due principali linee: da un lato la creazione di *network* tematici per aree disciplinari e dall'altro la costruzione di reti geografiche, privilegiando nei primi anni le università dell'arco alpino, come testimoniano la realizzazione di una laurea binazionale e la costituzione dell'Università italo-francese (Cortese, Morelli, 1999).

Nel corso degli anni l'Università torinese si è impegnata, dunque, nello sviluppare una rete capillare con enti ed istituzioni, accuratamente individuate e selezionate, presso cui far confluire gli studenti in mobilità.

I dati presentati di seguito, forniti dall'Area Mobilità Internazionale dell'Ateneo, si riferiscono al numero di accordi bilaterali che sono stati stipulati con i *partner countries*, nel corso dei diversi anni accademici, e con cui è stato possibile consolidare progetti di qualità ed eccellenza.

Come mostra la tabella sottostante, dal 2015 costante è stato l'incremento del numero di accordi, giungendo a siglarne più di 1000 nell'a.a 2017/2018 che hanno coinvolto paesi europei ed extra-europei.

Numero accordi per Paese

STATO	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Albania	1	1	1
Austria	9	13	14
Belgio	35	37	40
Bulgaria	5	5	6
Cipro	3	3	5
Croazia	6	7	7
Danimarca	4	7	8
Estonia	4	4	4
Finlandia	14	16	18
Francia	198	217	244
Germania	101	111	117
Grecia	15	19	22
Irlanda	5	5	5
Lettonia	4	4	6
Lituania	10	10	10
Lussemburgo	1	1	1
Macedonia	1	1	1
Malta	0	3	3
Norvegia	7	7	8
Paesi Bassi	14	14	14
Polonia	46	49	50
Portogallo	48	56	59
Regno Unito	38	41	44
Repubblica Ceca	12	14	15
Romania	40	43	45
Slovacchia	1	2	4
Slovenia	5	5	6
Spagna	211	230	242
Svezia	18	18	18
Svizzera	23	26	26
Ungheria	7	7	7
Totale complessivo	886	976	1050

Ciascun Dipartimento o Scuola dell'Università di Torino ha collaborato attivamente alla realizzazione di tali scambi proponendo progetti di eccellenza. La tabella successiva mostra, infatti, il numero di accordi attivati nel corso degli ultimi anni da ciascuno di essi.

Numero accordi per Dipartimento o Scuole

Dipartimento	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Studi Umanistici	99	104	113
Lingue e Letterature straniere e Culture moderne	96	102	108
Culture, Politica e Società	80	85	89
Management	41	64	71
Psicologia	55	66	70
Filosofia e Scienze dell'educazione	55	58	64
Studi Storici	49	50	56
Giurisprudenza	44	46	49
Scienze economico-sociali e matematico-statistiche	37	39	45
Scienza e Tecnologia del Farmaco	39	43	44
Fisica	37	41	43
Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari	34	36	41
Matematica "Giuseppe Peano"	30	35	36
Informatica	27	28	28
Chimica	24	24	27
Scienze Cliniche e Biologiche	23	24	26
Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche	26	26	26
Scienze Veterinarie	20	20	23
Economia e Statistica "Cognetti de Martiis"	18	18	18
Scienze della terra	18	18	18
Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi	15	18	18
Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio	7	10	13
Biotechnologie Molecolari e Scienze della Salute	4	10	12
Scienze Chirurgiche	6	9	9
Oncologia	1	1	2
Neuroscienze "Rita Levi Montalcini"	1	1	1
Totale complessivo	886	976	1050

Osservando i dati forniti dalla Commissione Erasmus e dal Nucleo di Valutazione dell'Università di Torino, è possibile evidenziare attualmente una predominanza di accordi e posti totali disponibili nelle aree socio-economiche ed umanistiche. Inoltre, la maggior parte dei posti disponibili sono sul 1 livello: il 56% nel percorso di laurea triennale (N=1428); il 38% nei Corsi di Laurea Magistrale (N=989); ed un 6% dei posti nei percorsi *post lauream* (N=153).

Erasmus Mobilità – a.a.2017/2018 ACCORDI ATTIVI E POSTI DISPONIBILI

Dipartimento	N accordi	Posti L	Posti LM	Posti D
Studi Umanistici	113	169	103	14
Lingue e Letterature straniere e Culture moderne	108	178	96	8
Culture, Politica e Società	89	124	100	5
Management	71	163	54	0
Psicologia	70	93	77	7
Filosofia e Scienze dell'educazione	64	76	52	19
Studi Storici	56	64	43	11
Giurisprudenza	49	102	14	6
Scienze economico-sociali e matematico-statistiche	45	60	58	0
Scienza e Tecnologia del Farmaco	44	18	58	16
Fisica	43	36	42	8
Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari	41	51	51	9
Matematica "Giuseppe Peano"	36	26	29	12
Informatica	28	37	17	7
Chimica	27	20	37	5
Scienze Cliniche e Biologiche	26	30	32	3
Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche	26	67	3	0
Scienze Veterinarie	23	37	12	1
Economia e Statistica "Cognetti de Martiis"	18	14	19	7
Scienze della terra	18	20	20	4
Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi	18	21	17	8
Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio	13	2	26	0
Biotecnologie Molecolari e Scienze della Salute	12	5	17	2
Scienze Chirurgiche	9	14	3	0
Oncologia	2	1	0	0
Neuroscienze "Rita Levi Montalcini"	1	0	1	1
Scienze Mediche	0	0	0	0
		56%	38%	6%
Totale complessivo	1050	1428	989	153

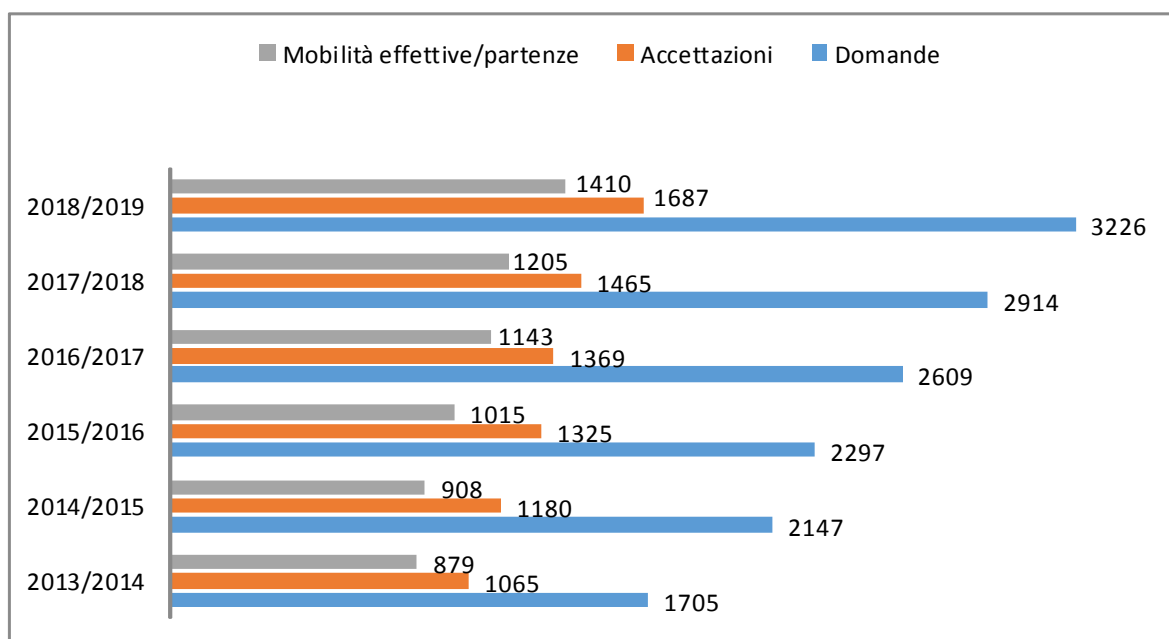
STUDENTI OUTGOING

Nel corso degli anni, come evidenziato anche dall'Agencia Nazionale Erasmus+ Indire, si è assistito ad un incremento rilevante della mobilità studentesca a fronte, tuttavia, del permanere di un numero inutilizzato di borse di studio effettivamente a disposizione dell'Ateneo (cfr. anche Cortese, Morelli, 1999).

Come mostra il grafico sottostante, dal 2013-2014 il numero di domande presentate dagli studenti piemontesi per mobilità è triplicato nel 2018. Ma si evince anche come le accettazioni e le effettive partenze per le destinazioni prescelte sia inferiore rispetto al numero di domande.

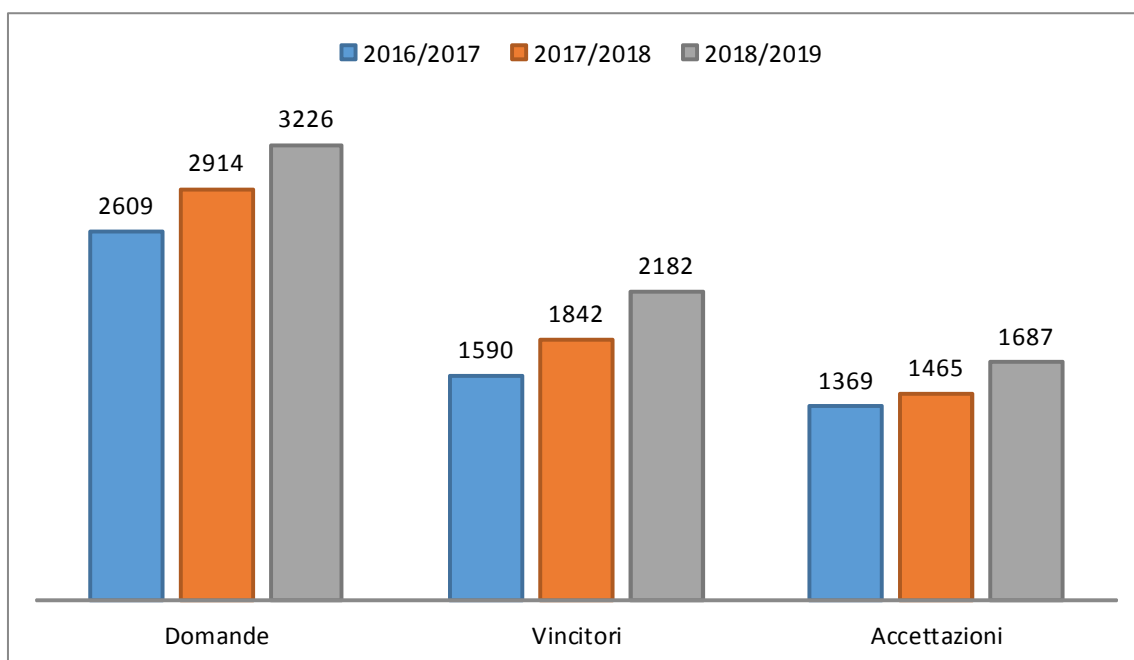
Tra le ragioni di questa discrepanza troviamo soprattutto difficoltà di ordine economico (le borse di studio non sono molto elevate, seppur nel corso degli anni siano aumentate e siano state integrate anche in base al costo della vita dei paesi ospitanti; inoltre per quanto sia diminuito il tempo che intercorre tra la partenza ed il pagamento della borsa, questo viene tuttora sottolineato come un elemento di criticità da parte degli studenti), difficoltà legate alle tempistiche tra il periodo in cui lo studente fa la domanda e il periodo di effettiva partenza (tale per cui possono intercorrere, in questo lasso di tempo, cause impreviste o cambiamenti che non consentono più di mantenere fede al proprio obiettivo di partire), ostacoli connessi alla preparazione linguistica (che è ancora piuttosto scarsa nel nostro paese.), oltre ad altri variegati aspetti che riguardano l'esperienza più complessiva di vita all'estero, in un altro contesto culturale e in un'altra università.

Aumento Mobilità Erasmus per studio negli ultimi a.a



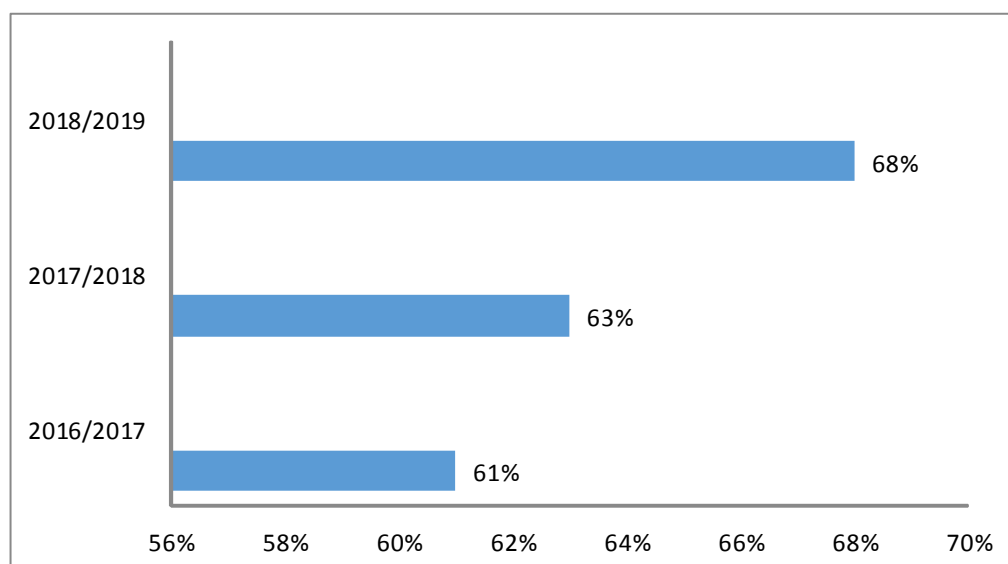
In ogni caso, come mostrano i grafici nel 2018/2019, rispetto all'a.a. 2016/2017, c'è stato un incremento di più di 300 studenti in partenza (e più di 200 studenti tra il 2017/2018 e il 2018/2019).

Numero di domande, vincitori e accettazioni



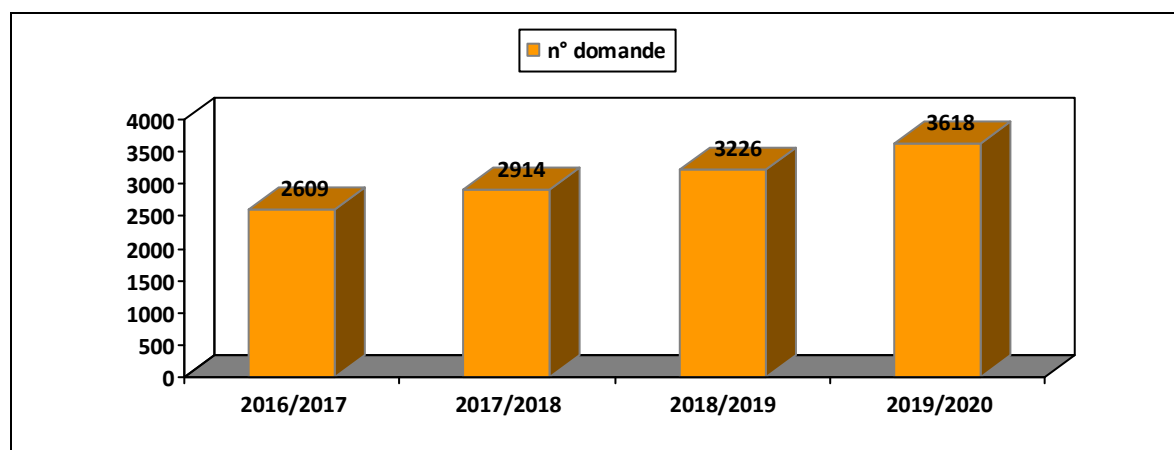
Inoltre, rispetto all'a.a. 2016, sono stati collocati quasi 600 studenti in più sul totale delle candidature ricevute.

Percentuali studenti collocati sul totale delle candidature ricevute



Questi dati trovano conferme aggiornate all'A.A. 2019/2020 riferite al numero di domande pervenute per l'Erasmus per studio: dall'A.A. 2016/2017 si è verificata una crescita costante del 12%, con un incremento di oltre mille domande nell'ultimo triennio.

Domande all'A.A. 2019/2020

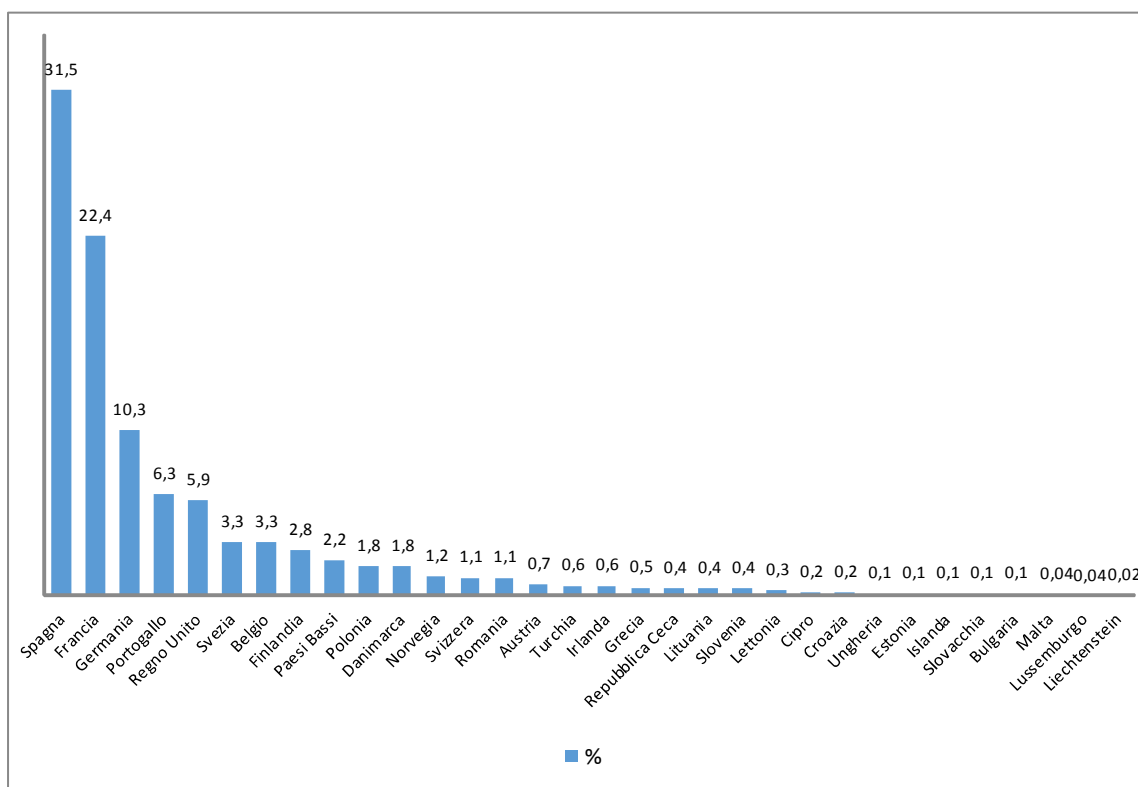


L'attuale sistema (in vigore a partire dall'A.A. 2016/2017) legato al bando Erasmus Studio permette, infatti, di collocare un maggior numero di studenti per rispondere in modo più efficace all'aumento costante a cui si è assistito nel corso degli anni del numero di candidature. Inoltre, esso consente di tenere maggiormente conto delle preferenze espresse dagli studenti e, allo stesso tempo, di ridurre i numeri degli studenti collocati in fase di ripescaggio (come mostra la tabella sottostante).

A.A.	N studenti collocati in Il graduatoria	Tot. Studenti collocati	% collocati in Il graduatoria
2017/2018	530	1842	29%
2018/2019	394	2182	18%

In linea con quanto rilevato dall'Agenzia Erasmus+ Indire rispetto alla situazione italiana complessiva, tra le destinazioni preferite dagli studenti piemontesi troviamo al primo posto la Spagna (31,5%), seguita dalla Francia (22,4) e dalla Germania (10,3).

Percentuale Mobilità in uscita suddivisa per nazioni (sul totale complessivo)



Mobilità in uscita suddivisa per Dipartimenti e Scuole

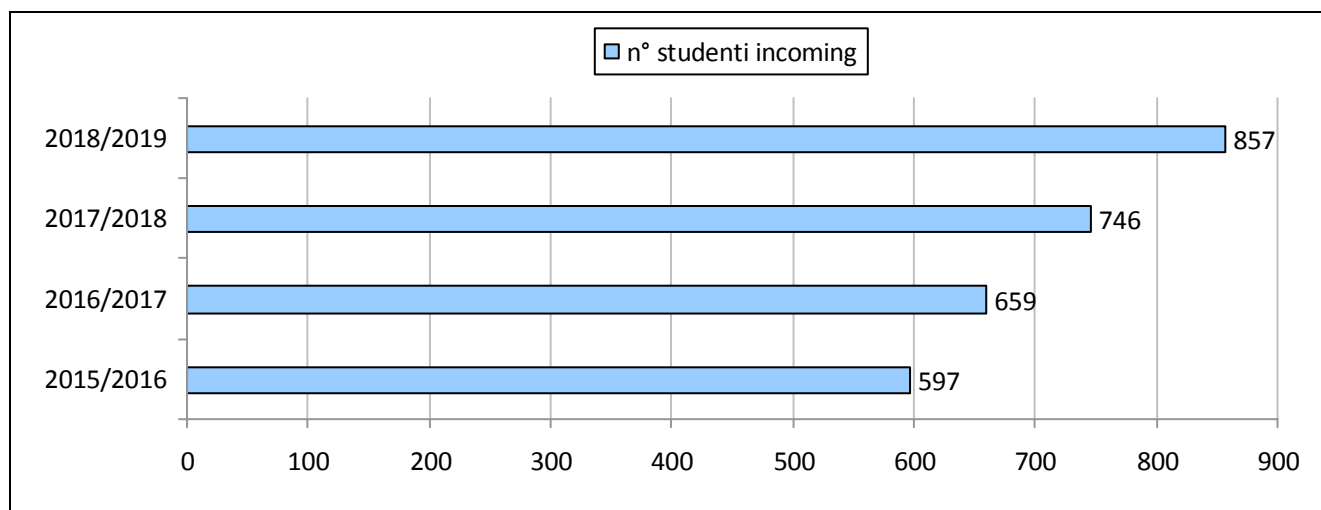
STRUTTURA	MOBILITA' EFFETTIVE 2016/2017	MOBILITA' EFFETTIVE 2017/2018	MOBILITA' EFFETTIVE 2018/2019*	TOT COMPLESSIVO
DIP. LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E CULTURE MODERNE	175	172	211	558
DIP. PSICOLOGIA	80	91	78	249
DIP. SCIENZA E TECNOLOGIA DEL FARMACO	43	40	35	118
SCUOLA DI AGRARIA E MEDICINA VETERINARIA	52	55	72	179
SCUOLA DI MANAGEMENT ED ECONOMIA	179	193	250	622
SCUOLA DI MEDICINA	112	111	115	338
SCUOLA DI SCIENZE DELLA NATURA	81	89	135	305
SCUOLA DI SCIENZE GIURIDICHE, POLITICHE ED ECONOMICO SOCIALI	242	269	300	811
SCUOLA DI SCIENZE UMANISTICHE	179	185	214	578
TOTALE	1.143	1.205	1.410	3.758

*dato ancora provvisorio; quello effettivo sarà possibile determinarlo solo a fine a.a.; si prevede che lo scarto sia di poche unità.

STUDENTI INCOMING

Per quanto riguarda gli studenti in arrivo dagli altri paesi europei ed extra europei i dati forniti dall'Area Mobilità Internazionale dell'Ateneo torinese evidenziano un aumento, dall'A.A. 2015/2016 al 2018/2019, sia per del numero di application ricevute sia del numero di arrivi effettivi, con una discrepanza minore tra numero di domande e incoming rispetto ai nostri studenti, oltre che sul numero di studenti sull'intero anno accademico.

Aumento Mobilità Studenti Incoming nel corso degli ultimi a.a*



*I dati relativi al 2018/19 saranno definitivi solo al termine dell'a.a. ancora in corso

Da quali paesi arrivano gli studenti incoming?

Nella tabella successiva mostriamo l'andamento numerico, nel corso degli ultimi anni, di richieste studio da parte di studenti stranieri presso l'Università di Torino. Tali dati si riferiscono sia a quelle pervenute da paesi europei sia extra europei.

Si evidenzia come la maggior parte degli studenti incoming provengano da Spagna, Francia e Germania; negli ultimi anni a questi si sono aggiunti i giovani che arrivano anche da paesi come Portogallo, Polonia, Romania, Russia, Turchia, Canada ecc. L'Università di Torino risulta essere attualmente una meta ambita per molti studenti europei ed extra europei.

Paese di provenienza Studenti Incoming

STATO	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Tot. Complessivo
Albania	0	0	6	5	3	14
Argentina	1	2	3	6	3	15
Australia	6	5	2	9	3	25
Austria	4	3	2	3	2	14
Belgio	11	17	14	12	15	69
Bosnia-Erzegovina	0	0	0	0	4	4
Brasile	6	8	5	6	14	39
Bulgaria	3	2	3	2	1	11
Canada	8	17	11	25	10	71
Cile	3	5	4	9	5	26
Cina Repubblica Popolare	3	4	22	22	19	70
Cina Repubblica Nazionale	0	0	0	0	4	4
Cipro	3	0	0	0	0	3
Colombia	1	2	1	3	1	8
Corea del Sud	4	1	2	4	3	14
Croazia	1	1	2	2	1	7
Danimarca	2	5	5	2	5	19
Estonia	0	0	1	2	0	3
Finlandia	8	14	11	11	12	56
Francia	45	57	84	78	85	349
Giappone	6	13	14	10	14	57
Gran Bretagna e Irlanda del Nord	21	18	32	22	32	125
Germania	35	46	34	53	79	247
Grecia	9	6	10	8	16	49
Irlanda EIRE	3	3	3	3	2	14
Lettonia	5	3	4	3	4	19
Libano	0	0	0	0	1	1
Lituania	8	6	2	5	4	25
Madagascar	0	0	0	0	1	1
Marocco	0	2	7	3	0	12
Messico	0	0	1	2	4	7
Norvegia	3	1	1	5	7	17
Paesi Bassi	14	11	14	10	13	62
Perù	0	0	0	4	3	7
Polonia	26	17	36	30	41	150
Portogallo	45	33	21	34	45	178
Repubblica Ceca	10	9	6	4	3	32
Romania	23	11	23	15	32	104
Russia	22	27	21	28	32	130
Slovacchia	1	3	1	3	2	10
Slovenia	0	1	2	1	2	6
Spagna	183	193	239	264	276	1155
Stati Uniti	0	0	0	1	1	2
Svezia	3	8	6	8	13	38
Svizzera	4	2	4	5	5	20
Taiwan	0	1	6	1	3	11
Turchia	17	16	23	22	19	97
Uganda	0	0	0	4	5	9
Ungheria	1	0	3	0	2	6
Totale complessivo	547	597	691	746	857	3438

La tabella seguente mostra, invece, la distribuzione numerica della mobilità incoming all'interno dei diversi Dipartimenti dell'Ateneo torinese dal 2014.

Mobilità Incoming nei Dipartimenti ospitanti dal 2014 al 2018/2019*

DIPARTIMENTO	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	Tot
Management	80	121	122	162	107	592
Lingue e letterature straniere e culture moderne	73	74	78	74	82	381
Psicologia	49	57	64	60	54	284
Culture, politica e società	41	36	51	84	57	269
Studi umanistici	51	43	62	46	55	257
Scienze economico-sociali e matematico-statistiche	38	43	53	48	47	229
Giurisprudenza	30	34	38	52	71	225
Filosofia e scienze dell'educazione	27	29	37	29	24	146
Scienze della Sanità pubblica e pediatriche	22	25	27	35	30	139
Scienza e tecnologia del farmaco	17	21	20	23	21	102
Scienze veterinarie	19	11	15	24	16	85
Studi storici	19	8	16	21	18	82
Scienze agrarie, forestali e alimentari	14	12	17	19	9	71
Economia e statistica "Cognetti de Martiis"	10	11	13	9	7	50
Scienze della terra	13	4	12	5	1	35
Chimica	8	2	5	12	6	33
Scienze cliniche e biologiche	12	8	5	2	9	36
Fisica	3	7	6	9	10	35
Matematica "Giuseppe Peano"	1	9	7	7	11	35
Scienze chirurgiche	3	2	13	6	4	28
Scienze mediche	8	6	6	0	0	20
Interateneo di scienze, progetto e politiche del territorio	4	1	9	4	1	19
Nessuna facoltà			10	7	0	17
Informatica	4	4	1	7	5	21
Scienze della vita e biologia dei sistemi	2	4	4	1	5	16
Biotecnologie molecolari e scienze per la salute	0	1	1	3	5	10
Totale complessivo	548	597	659	746	857	3438

* i dati definitivi saranno disponibili a chiusura del corrente a.a.

LA PARTECIPAZIONE AGLI SCAMBI ERASMUS COME MOMENTO COSTRUTTIVO E OPPORTUNITÀ DI CRESCITA NELLA FASE DI TRANSIZIONE ALL'ETA' ADULTA⁸

Le finalità del programma di mobilità internazionale non si esauriscono, come già sottolineato, solo con lo studio all'estero. Di fatto è un'esperienza che coinvolge tutta la vita dei giovani, la loro maturazione non solo professionale, ma anche soprattutto personale ed individuale. I giovani che decidono di cogliere l'opportunità di trascorrere un periodo di soggiorno all'estero sono chiamati a mettere in gioco una serie di competenze di vita che gli permettano di affrontare, confrontarsi ed adattarsi a cambiamenti e contesti culturali anche molto diversi da quelli sperimentati nel loro paese d'origine.

Ci sembra interessante, a questo punto, provare a leggere i dati relativi alla mobilità internazionale e alle caratteristiche di chi sono gli studenti che decidono di intraprendere questo percorso, collocando tale scelta nella fase di transizione all'età adulta che questi giovani stanno vivendo.

È ormai ampiamente riconosciuto a livello socio-culturale e scientifico come tra la fine dell'adolescenza e l'ingresso nella vita adulta si sia creata una nuova fase del ciclo della vita, chiamata post-adolescenza o fase del «giovane adulto». La transizione all'età adulta è stata spesso identificata attraverso l'acquisizione di alcuni compiti evolutivi, tra cui la conclusione della scuola e l'ottenimento di un lavoro a tempo pieno, il distacco dalla casa genitoriale, il matrimonio o la convivenza, la generatività (Treadway & Holloway, 2017). Tuttavia, attualmente, tale fase sembrerebbe non essere più un percorso relativamente rapido e connotato da tappe così ben scandite nell'acquisizione di indipendenza, sia affettiva sia economica, rispetto alla famiglia d'origine. Questo periodo di transizione infatti sta assumendo, nella società occidentale contemporanea, caratteristiche peculiari rispetto al passato (Csikszentmihalyi, Schneider, 2002). Se in passato l'adolescente aveva una maggiore possibilità di acquisire una certa autonomia, nel secolo attuale questo non è più possibile specie a livello economico e psicologico (Furstenberg, Rumbaut, & Settersten, 2005). A fronte di un'anticipazione dell'ingresso nella fase adolescenziale, legato ad un precoce sviluppo puberale rispetto al passato (verso gli undici anni), gli studiosi hanno iniziato a parlare sempre più spesso di giovane età adulta, come fase di mezzo che dura fino ai trenta anni e che ha come conseguenza, dunque, anche un ritardo nell'entrata alla fase adulta (Scabini, 2005).

In primo luogo, la transizione all'età adulta occupa uno spazio temporale sempre più lungo (Cavalli, 1997). Soprattutto in Italia ed in altri paesi del bacino del Mediterraneo, tradizionalmente caratterizzati dalla centralità della famiglia rispetto ad altri tipi di relazioni sociali (Claes, 1998), questo si traduce in una prolungata permanenza dei giovani nelle famiglie di origine.

In secondo luogo, essa si presenta come un fenomeno complesso ed articolato, caratterizzato da sperimentazione continua e reversibilità delle scelte (Heinz, 1996, 2002; Crockett, Silbereisen, 2000). Da una parte si tratta di una condizione che offre all'individuo maggiore libertà nella scelta del proprio percorso di sviluppo, rispetto a quanto accadeva nel passato. D'altra parte, la particolare condizione di «sospensione sociale» che oggi caratterizza non solo più l'adolescenza,

⁸ Le considerazioni teoriche generali sulle caratteristiche che connotano la transizione all'età adulta nel nostro paese, qui proposte, sono frutto di nostre precedenti pubblicazioni (si veda per un cfr. Rabaglietti, Roggero, Ciairano, Bonino, 2004; Ciairano, Rabaglietti, Roggero, Callari, 2010; Piumatti, Giannotta, Roggero, Rabaglietti, 2013).

ma anche spesso la «giovane età adulta», richiede all'individuo una maggiore assunzione di responsabilità individuale, dal momento che alcune scelte hanno dei forti costi psicologici e sociali (come quella di instaurare una relazione affettiva duratura) ed altre non sono affatto reversibili (come la scelta di avere un figlio). La condizione di giovane adulto sembra così collocata tra aspetti di precarietà, intesa come non certezza nella relazione tra progetti futuri ed effettive opportunità di realizzazione, e di resilienza considerata come capacità di far fronte a tale incertezza, nella transizione alla vita adulta. In particolare, con precarietà si fa riferimento alla condizione di insicurezza, di instabilità, di provvisorio nella quale si possono trovare gli individui; con resilienza si intende, invece, la capacità degli individui stessi di vivere e di sviluppare competenze in modo socialmente accettabile, trasformando gli ostacoli e le difficoltà in risorse per il loro benessere (Cazals-Ferré, Llorca, 2004).

La transizione all'età adulta si configura dunque intrinsecamente caratterizzata dalla «precarietà», e gli individui che la affrontano potrebbero vivere una particolare condizione di «vulnerabilità», riassunta nel costrutto di «identità lieve» (Dogana, 2002).

Numerosi sono gli aspetti dello sviluppo psicosociale che possono essere in relazione a tale condizione di precarietà, vulnerabilità ed incertezza e che sono ancora in buona parte inesplorati e in continua evoluzione con i paralleli e attuali cambiamenti a livello socio-culturale, economico e politico. Alcuni di essi sono relativi ai progetti e ai timori per il futuro, alla conquista dell'indipendenza psicologica ed economica dalla famiglia di origine, alla percezione di sé (nei termini sia di benessere e/o di malessere, sia di credenze sulle proprie capacità), ai rapporti sociali che vengono privilegiati (legati al nucleo familiare di origine, amicali, sentimentali e di coppia), alle risorse, individuali ed ambientali, su cui gli individui possono fare affidamento per affrontare l'incertezza da cui è caratterizzata la transizione all'adulthood.

Sulla base di queste considerazioni teoriche, ben si inserisce la riflessione su come si può configurare la scelta di intraprendere un percorso di scambio internazionale, nel corso della propria preparazione universitaria, come momento costruttivo nella vita di giovani adulti che cercano di acquisire delle competenze sempre più qualificate e diversificate e delle opportunità arricchenti di crescita per far fronte in modo adeguato alla precarietà e alla mutevolezza che connota sempre più l'odierna società contemporanea.

Ma chi sono questi giovani adulti⁹? E in particolare coloro che scelgono di sfruttare questa opportunità di diventare “cittadini europei” nell'ambito dei propri studi universitari?

Secondo i dati presentati dall'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire lo studente Erasmus italiano che ha scelto l'Europa come destinazione ha un'età media di 23 anni. Nel 59% dei casi è una studentessa, percentuale che sale al 63% quando lo scopo della mobilità è uno stage in azienda. I paesi con cui si effettuano più scambi per studio, come già sottolineato in precedenza, sono Spagna, Francia, Germania e Portogallo, con una permanenza media di 6 mesi.

⁹ Da un punto di vista sociologico e psicologico sono stati definiti “giovani-adulti” i soggetti tra i 18 ed i 35 anni che vogliono prendersela comoda, senza imporsi rigide scadenze, pronti a cogliere le opportunità che la vita può offrire loro, intenti ad accumulare esperienze e formazione, prima di affrontare le scelte definitive. La popolazione dei giovani adulti è stata definita, dunque, come quell'insieme di individui celibi o nubili, tra i 18 ed i 35 anni, che vivono ancora con la famiglia di origine (Blangiardo, Maffeni, 1988; Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007).

In direzione abbastanza simile vanno i dati raccolti dall'Ateneo torinese ed in particolare alcuni dati che derivano da un'indagine condotta, nell'ambito di un progetto di dottorato tuttora in corso, su un campione rappresentativo di studenti piemontesi che hanno soggiornato per un periodo di studio all'estero.¹⁰

Il progetto di ricerca, avviato con la coorte di studenti del 2016/2017, ha visto la partecipazione di 213 studenti contattati prima della partenza per l'estero (fase pre-partenza). Hanno invece partecipato alla seconda fase di valutazione una volta rientrati 354 studenti. I giovani hanno completato, in fase pre e post, un ampio questionario che indaga vari aspetti dell'esperienza Erasmus: aspettative prima della partenza, atteggiamenti generali e specifici rispetto all'esperienza all'estero, grado di soddisfazione rispetto al soggiorno estero ecc.

¹⁰ I dati presentati di seguito sono stati gentilmente forniti dalla Prof.ssa Ghislieri (referente scientifico del progetto di dottorato) e dalla dott.ssa Dolce. Si tratta di un articolato progetto di ricerca che intende valutare l'esperienza di studio Erasmus in studenti in partenza e al loro rientro, comparando i dati di paesi diversi (Italia, Francia, Svizzera e Germania).

ALCUNI DATI DEGLI STUDENTI IN PARTENZA NEL 2016/2017

La somministrazione del questionario in fase di partenza per il periodo di studio è stata realizzata nei mesi di settembre/ottobre 2016, su un campione di 213 studenti.

La maggioranza del campione è di studentesse (72%), con un'età media di 22 anni, di nazionalità italiana.

Genere	72,2% femmine
Età	$M = 22.36$; $DS = 1.73^*$
Prima nazionalità	97% Italiana
Lingua madre	97% Italiana

*La Deviazione Standard (DS) è un indice di dispersione statistica che permette di stimare la variabilità di una popolazione di dati. Ci permette quindi di sapere se i valori medi sono affidabili. Quanto più è vicina allo zero, quanto più possiamo attenderci che i valori medi di riferimento rappresentino la popolazione di riferimento.

Il 53% dichiara di aver svolto lavori di tipo occasionale in parallelo ai propri studi, il 24% un lavoro part-time, il 5% un lavoro a tempo pieno, il 28% di aver svolto uno stage (gli studenti potevano selezionare più di una risposta), il 18% ha dichiarato di non aver mai avuto alcuna esperienza in parallelo ai propri studi.

Per quanto riguarda il Corso di Laurea di provenienza il 20% frequenta Lingue e letterature straniere, il 16% Scienze Economiche/Management, il 12% Culture, politiche e società (la tabella successiva riporta tutti i valori percentuali dei rispondenti).

CORSO DI LAUREA

Dipartimento	% studenti
Lingue e letterature straniere e culture moderne	20%
Scienze Economiche/Management	16%
Culture, politiche e società	12%
Psicologia	9%
Scienze mediche (Medicina e Odontoiatria)	8%
Studi Umanistici	6%
Giurisprudenza	4%
Matematica	2%
Medicina veterinaria	2%
Filosofia e scienze dell'educazione	2%
Studi storici	2%
Fisica	2%
Farmacia, biotecnologie molecolari e scienze per la salute	2%
Altro (es: viticoltura et enologia, scienze agrarie, ottica e optometria, scienze strategiche, scienze motorie, scienze forestali, geografia e scienze territoriali)	13%

La durata media prevista del periodo di mobilità all'estero è di circa 6 mesi anche per quanto riguarda gli studenti torinesi ($M = 6.96$; $d.s.=2.18$; $Min=3$; $Max=12$).

Per i partecipanti che hanno dichiarato di aver trascorso precedenti periodi all'estero per lavoro o studio, la media di permanenza in un paese straniero è di circa 4 mesi ($M = 4.63$).

L'acquisizione crediti prevista è di circa 37 (ECTS: $M = 36.95$).

Tra le destinazioni scelte, come già detto, la Spagna si colloca al primo posto, seguita da Francia e Germania.

DESTINAZIONE

Paese	%
Spagna	33%
Francia	19%
Germania	11%
Portogallo	7%
Inghilterra	5%
Belgio	4%
Svezia	3%
Svizzera	3%
Polonia	2%
Grecia	2%
Finlandia	2%
Altro (Slovacchia, Romania, Ungheria, Danimarca, Lettonia, Turchia, Lituania, Croazia, Norvegia, Olanda,	9%

Per comprendere e valutare una serie di caratteristiche di personalità è stato chiesto agli studenti di riferire in che misura (su una scala da 1= per nulla, a 5= molto) sono stati esposti ad un ambiente multiculturale nel corso della loro vita sia in ambito familiare ed amicale, sia nel proprio percorso scolastico, prima di scegliere di intraprendere uno scambio Erasmus.

I giovani hanno riportato medie abbastanza elevate come mostra la tabella seguente.

In che misura sei stato esposto fino ad oggi a un ambiente multiculturale?

...nella tua vita privata (es. genitori o famiglia di origine, amici stranieri, viaggi, soggiorni all'estero ...)?	$M = 3.39$; d.s. 1.01
...nel tuo percorso educativo/scolastico (scuola, università, programmi di scambio culturale, periodi scolastici all'estero, internship...)	$M = 3.44$; d.s. 1.04

Tra gli aspetti che hanno avuto importanza per gli studenti nel cogliere l'opportunità di compiere il soggiorno all'estero rientrano: l'acquisire un'esperienza di vita all'estero, che risulta molto importante per la maggioranza dei giovani (77%); così come imparare o migliorare la conoscenza di una lingua straniera (molto importante per il 76%); acquisire un'esperienza internazionale da inserire nel proprio curriculum (61%); per il 53% del campione anche essere indipendente risulta molto importante; per interesse culturale (molto importante per il 47% e importante per il 36%); per ottenere prospettive lavorative all'estero (molto importante per il 44%). Ottenere una validazione dei certificati accademici (per il 29% considerato importante; e per il 27% molto importante) o acquisire una competenza professionale specifica risultano tra gli aspetti meno importanti prima della partenza (importante per il 30%; molto importante per il 29%).

È stata, inoltre, valutata, quella che viene definita "intelligenza culturale" attraverso una serie di domande (item selezionati secondo l'adattamento di Ghislieri et al., 2018) che si prefiggono di cogliere il punto di vista dei giovani rispetto ad alcuni ambiti specifici. L'intelligenza culturale, infatti, è un costrutto multidimensionale che si riferisce alla capacità di funzionare efficacemente in contesti culturalmente diversi. La scala (CQS Ang et al., 2007) distingue tra dimensioni metacognitive, cognitive, motivazionali e comportamentali. La dimensione metacognitiva fa riferimento al livello di consapevolezza del soggetto rispetto ai propri assunti di base, alla capacità di metterli in discussione e di saper sviluppare strategie cognitive efficaci per interagire in contesti culturalmente diversi da quelli abituali (esempio di domanda: "controllo l'esattezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse dalla mia"). La dimensione cognitiva riguarda il bagaglio di conoscenze su istituzioni, norme, pratiche e convenzioni caratteristiche di un contesto culturale specifico (es: "conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture"). La dimensione motivazionale si riferisce alla disponibilità ad investire tempo ed energie per apprendere come essere efficaci in contesti caratterizzati da diversità culturale (es: "mi piace vivere in culture che non sono familiari per me"); infine quella comportamentale riguarda la capacità di saper produrre comportamenti verbali e non verbali considerati appropriati nei suddetti contesti (es: "cambio il mio comportamento verbale quando un'interazione culturale lo richiede"). Si tratta complessivamente di 20 domande che vanno a costituire le quattro sotto scale specifiche.

Nel complesso, possiamo considerare l'intelligenza culturale come una capacità che può essere modificata attraverso l'esperienza, l'educazione e la formazione, quindi potenzialmente variabile nel corso della vita di un individuo (a differenza dei tratti della personalità che tendono a rimanere stabili nel tempo e nelle diverse situazioni). Tale capacità si correla in modo significativo con altri costrutti come quello di autoefficacia, resilienza e apertura all'esperienza (Ghislieri, et. Al, 2018).

I risultati presentati nella tabella successiva si riferiscono alla media ottenuta dai ragazzi per ciascuna sottoscala. I giovani sembrano avere buone capacità soprattutto per quanto riguarda la sfera delle motivazioni, le capacità meta cognitive di riflessione sulle proprie competenze e abilità, nonché nel saper regolare i propri aspetti comportamentali nel confronto con culture diverse da quella di origine.

Intelligenza Culturale (valori medi)

Intelligenza Culturale	medie	α^*
Intelligenza culturale Metacognitiva	$M = 4.92 DS = .99$.80
Intelligenza culturale Cognitiva	$M = 3.87 DS = .97$.82
Intelligenza culturale Motivazionale	$M = 5.54 DS = 1.04$.87
Intelligenza culturale Comportamentale	$M = 4.58 DS = 1.29$.87

*L'Alpha di Cronbach (α) è un indice statistico che consente di valutare l'Affidabilità delle scale; si tratta di un valore che può variare tra 0 e 1; più alto è l'indice, maggiore è la validità della scala nella popolazione considerata. L'indice è considerato buono se supera il valore .70, ma è già accettabile sopra .50. Tutte le scale qui utilizzate hanno ottenuto punteggi Alpha molto buoni, confermando la loro validità per la popolazione di riferimento di questa ricerca[0].

Per quanto riguarda le capacità di resilienza dei soggetti sono state utilizzate una serie di domande (adattamento di Di Fabio e Palazzeschi, 2012) che valutano le capacità dei giovani di adattarsi ai vari cambiamenti, di saper affrontare le cose che accadono, di saper fronteggiare lo stress e di uscirne fortificati (13 domande; a risposta multipla da 1= per nulla; a 5=del tutto). Anche in questo caso la media riportata dagli studenti risulta essere abbastanza elevata ($M = 3.77 DS = .61; \alpha=.85$).

Le capacità di apertura dei giovani alle novità, a culture differenti dalla propria, alle nuove esperienze (Caprara et al., 1993) valutate anche in questo caso con modalità di risposta che vanno da per nulla (1) a del tutto (7) sono piuttosto alte ($M = 5.74 DS = .61; \alpha.82$).

Infine, è stato chiesto agli studenti di valutare quanto ritenevano di possedere una serie di conoscenze relative al paese ospitante, competenze organizzative, comunicative e relazionali, competenze interculturali, legate al metodo di studio, competenze di ricerca, conoscenze relative alla materia di studio (le modalità di risposta previste va da 1= per nulla; a 5= molto).

Come si può osservare nella tabella successiva i giovani ritengono di possedere delle buone conoscenze e competenze per affrontare il soggiorno all'estero.

Conoscenze & Competenze (valori medi)

	Medie
Conoscenze relative al paese ospitante (tradizioni, storia, cultura, caratteristiche sociopolitiche)	$M = 3.47 DS = .92$
Competenze organizzative (gestione progetti, organizzazione del tempo, progettazione attività di gruppo e coordinamento, ...)	$M = 3.54 DS = .89$
Competenze comunicative e relazionali (dialogo, ascolto, ...)	$M = 3.82 DS = .81$
Competenze di ricerca (raccolta, analisi e/o interpretazione di dati di diversa natura, ...)	$M = 3.23 DS = .88$
Competenze interculturali (ascolto e dialogo in contesti interculturali)	$M = 3.88 DS = .83$
Competenze legate al metodo di studio	$M = 3.60 DS = .93$
Conoscenze relative alla disciplina di studio	$M = 3.69 DS = .80$

Al loro rientro è stato chiesto agli studenti di valutare alcuni aspetti organizzativi ed amministrativi legati alle procedure di partecipazione al bando, alla chiarezza delle informazioni e delle indicazioni fornite sia dall'Ateneo di Torino, sia rispetto all'accoglienza e alla permanenza nelle università straniere. Come mostra la tabella successiva, nel complesso la valutazione dei servizi offerti da Unito è abbastanza positiva (gli studenti dovevano riferire il grado di soddisfazione per ciascuna delle affermazioni in un range da 1=per nulla soddisfacente; a 5=molto soddisfacente).

Valutazione Università di Torino

	Media	DS
Chiarezza delle informazioni contenute nel bando	3.29	.96
Congruenza nella documentazione richiesta	3.26	.98
Indicazioni ottenute dagli Uffici d'Ateneo e di Dipartimento per compilare le domande di partecipazione	3.09	1.12
Accessibilità delle informazioni fornite sulla sede straniera	3.08	1.12
Sostegno dei referenti e dei tutor	3.08	1.30
Chiarezza delle procedure	2.86	1.06
Accompagnamento e supporto nella stesura del progetto/programma da parte del personale di riferimento	2.77	1.22
Aspetti organizzativi Unito	2.68	1.02
Importo della borsa per la copertura delle spese	2.47	1.34

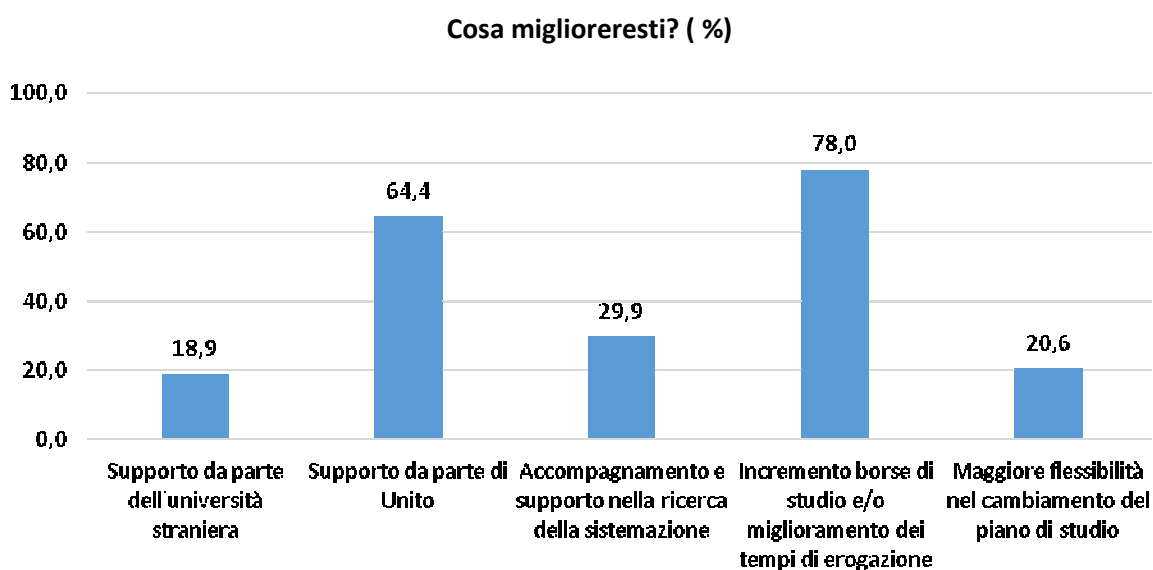
Per ciò che riguarda le Università ospitanti la soddisfazione degli studenti è più elevata in merito all'accoglienza ricevuta, alla disponibilità dei docenti stranieri agli aspetti organizzativi (si veda tabella successiva).

Valutazione Università Ospitante

	Media	DS
Accoglienza ricevuta	4.13	1.06
Relazione con docenti stranieri	4.12	1.03
Indicazioni per compilare la modulistica	3.80	1.12
Aspetti organizzativi Università ospitante	3.70	1.18
Informazioni generali fornite sulla sede straniera	3.70	1.12
Organizzazione e accessibilità dei corsi di lingua offerti dall'Università	3.67	1.21
Disponibilità dei docenti a rispondere a domande di chiarimento	4.24	.97
Adeguatezza delle aule e/o dei laboratori utilizzati per lezione e/o esercitazioni	4.19	.88
Adesione del programma descritto nella presentazione degli insegnamenti	3.98	.97
Chiarezza delle modalità e regole d'esame	3.96	1.03
Orario complessivo dei differenti insegnamenti	3.95	.95
Capacità dei docenti di stimolare/motivare l'interesse verso gli argomenti	3.91	.97
Chiarezza di esposizione da parte dei docenti	3.83	1.04
Adeguatezza del materiale didattico	3.82	1.03
Calendario esami	3.41	1.23

Nel valutare complessivamente quanto si ritengono soddisfatti per l'esperienza vissuta le medie riportate dagli studenti sono piuttosto alte (media 4,61; il range di risposta anche in questo caso andava da 1=per nulla soddisfatto a 5=molto soddisfatto). Inoltre essi ritengono che il soggiorno Erasmus rappresenti un'opportunità molto utile per il proprio futuro lavorativo (media 4,60).

Tuttavia, permangono degli aspetti che i giovani desidererebbero migliorare nel programma (in questo caso essi potevano selezionare più risposte): tra questi il peso maggiore è dato all'erogazione della borsa, sia in termini di tempistiche sia di contributo; inoltre secondo gli studenti potrebbe essere ulteriormente potenziato il supporto fornito dall'Ateneo torinese.



D'altro canto una quota consistente di studenti (il 67,5%) si è trovato a dover modificare il proprio Learning Agreement per una delle seguenti ragioni (anche in questo caso gli studenti potevano selezionare più di una risposta): circa un 60% a causa degli orari e dei programmi dei corsi; un 27% per difficoltà nel riconoscimento esami; un 26% perché una volta giunto nell'università ospitante il corso scelto non era più disponibile; è presente anche un 12% che ha riferito di non aver potuto frequentare un corso in quanto studente Erasmus.

Come già anticipato, sono qui riportati solo alcuni dati della ricerca più ampia tuttora in corso.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo lavoro abbiamo cercato di fornire una serie di considerazioni sugli andamenti ed i flussi relativi a questi 30 anni di Generazione Erasmus in Piemonte, sulla base dei dati a nostra disposizione.

Si tratta, in generale, di un'esperienza composita e complessa sia per gli Atenei che nel corso degli anni hanno deciso di partecipare agli scambi internazionali, cercando di rispondere in modo sempre più efficace alle nuove richieste provenienti dalla Commissione Europea, ai cambiamenti socio-culturali ed economici a cui stiamo assistendo, sia per gli studenti che hanno scelto di cogliere e di sfruttare al meglio questa opportunità di crescita all'interno del proprio percorso professionale ed individuale. Benché, come sottolineava già Morelli nel 1999 (Atti, 1999), l'Erasmus rappresenti un percorso fatto di luci ed ombre, i progetti di mobilità hanno avuto e continuano ad avere un notevole successo ed impatto sulla vita dei giovani che vi prendono parte.

Possedere un titolo scolastico oggi non fornisce ai giovani la garanzia di poter accedere a specifici percorsi professionali, né che il lavoro iniziato duri tutta la vita. Tale condizione di incertezza ed insicurezza chiede agli individui di ripensarsi ed attrezzarsi per poter gestire una situazione in cui non è chiara quale scelta sia garantita e quali percorsi siano più opportuni.

Si viene così a creare una sorta di circolo vizioso in cui la società richiede più professionalità, adeguata ai continui cambiamenti, dalla quale deriva un prolungamento degli studi ed il conseguente aumento del livello di istruzione. D'altro canto poi però scarseggiano posti di lavoro adeguati, mancano politiche che tutelino i giovani alla ricerca del primo impiego, andando così ad innalzare il già ampio numero dei disoccupati.

Abbiamo proposto la lettura della scelta da parte degli studenti di compiere un periodo di mobilità internazionale come una tappa cruciale nel percorso di costruzione della propria identità di adulti. «Esperire una transizione, indipendentemente dal tipo di transizione e dalla portata delle nostre esperienze passate, è come rompere il nostro senso di equilibrio e benessere anche solo per un istante» (Schulenberg, Maggs, Hurrelmann, 1997, p.1, nostra traduzione).

I periodi di transizione hanno una funzione vitale nello sviluppo. Essi servono a separare le diverse fasi della vita, in modo che una possa finire ed un'altra iniziare; consentono di collegare il passato, in modo che questo possa essere utilizzato selettivamente per costruire il futuro e sono parte costitutiva dei periodi che separano (Saraceno, 1986). Nella transizione si è dunque sospesi tra passato e futuro, nel tentativo di superare il ponte che li separa.

Da un punto di vista teorico, come sappiamo, i cruciali momenti di cambiamento sono stati descritti ricorrendo a concetti come transizione, *turning points*, *life markers* (Clausen, 1995). Nel corso di tali periodi esistenziali, l'individuo riflette e rivaluta decisioni e scelte passate, ridefinisce se stesso in funzione di nuovi ruoli ed aspettative, considera i possibili cambiamenti all'interno dei propri stili di vita. Tali cambiamenti influenzano il processo di definizione dell'identità in età adulta ed i percorsi di sviluppo durante il ciclo di vita (Clausen, 1995; Rutter, 1996; Demetrio, 2000).

Indubbiamente la scelta di soggiornare per un periodo di studio all'estero si può configurare come importante e cruciale momento di crescita all'interno di questa transizione all'età adulta.

È proprio la capacità di rispondere al cambiamento e di adattarsi con successo a condizioni nuove a rappresentare il segno distintivo della maturità. Quanto più numerose saranno le soluzioni costruttive che il soggetto elabora rispetto alle difficoltà che un periodo di transizione porta, tanto più riuscito sarà il processo di crescita dell'individuo, sia sul piano individuale che interpersonale e sociale (Palmonari, 1997; 2001).

Rampazi (1985) ha sottolineato l'importanza, durante i periodi di transizione all'età adulta, della «rivalutazione del presente». Con questo atteggiamento, attraverso delle scelte personali, si attribuisce maggiore significatività al *qui ed ora* pur senza negare il futuro. Alcune ricerche (Scabini, 2000; Lanz, Castellini, 2004), infatti, hanno evidenziato come nei giovani vi sia, in realtà, una ricca progettualità a medio e lungo termine. Dato che emerge forte anche dall'esperienza della Generazione Erasmus piemontese.

L'orientamento al futuro (inteso come la rappresentazione mentale che gli individui si costruiscono circa il proprio futuro; Seginer, 1995; 2000) è un costrutto dinamico e multidimensionale in cui i fattori individuali e sociali sono in stretta interazione tra loro. L'orientamento al futuro dei giovani assume rilevanza sia nel processo di costruzione dell'identità (Erikson, 1968), sia come fattore facilitante nella transizione allo *status* adulto.

Esso è costituito da componenti cognitive (i cui contenuti si riferiscono alle speranze, paure e timori, nonché all'età di realizzazione dei propri progetti futuri), motivazionali (relativamente alle aspettative, al livello di controllo che si ritiene di poter esercitare sugli eventi futuri, all'importanza delle mete che ci si prefigge) e comportamentali (riguardo alle strategie messe in atto dagli individui nell'esplorare le possibilità future e l'impegno assunto nei diversi ambiti). E i nostri giovani sembrano avere delle buone capacità per orientarsi nel futuro in modo adeguato ed efficace.

Gli studi condotti sull'orientamento al futuro (si vedano ad esempio, Lanz, Margola, 1999; Lanz Castellini, 2004) hanno sottolineato come i giovani progettino il proprio futuro in riferimento a diversi ambiti di vita: alcuni legati ai principali eventi connotati dal contesto sociale e culturale come tipicamente adulti (matrimonio e famiglia, istruzione, lavoro e carriera), altri maggiormente centrati sul soggetto in generale (autorealizzazione personale) o sulle relazioni che egli instaura con gli altri e con il mondo esterno.

L'esperienza temporale dei giovani ha, oggi, la caratteristica di fluidità, di plasticità, di disponibilità al cambiamento, che porta ad un diverso modo di vivere il rapporto tra presente e futuro. Il giovane trova nel presente la sua significatività; l'interesse è per il cammino che si sta percorrendo e per le esperienze che si stanno compiendo (Rampazi, 1985; Ricci Bitti, 1994). Il futuro, essendo meno prevedibile e pianificabile, porta a dare maggiore importanza ad eventi collocabili in un arco di tempo ristretto e, in rapporto ad una domanda crescente di soggettività (Dogana, 2002), ad attribuire rilevanza alle esperienze personali, affettive, emotive, alle relazioni e non più soltanto ad obiettivi legati a ruoli sociali, professionali ed istituzionali. Viene a strutturarsi, in tal modo, un nuovo equilibrio fra tempo individuale ed intersoggettivo da una parte e tempo sociale ed istituzionale dall'altro (Ricci Bitti, 1994, 1997; Ricci Bitti, Caterina, 1992).

La moratoria prolungata legata ad una situazione d'incertezza diventa uno stile di vita. La mancanza di costrizioni rigide, finalizzate ad esiti futuri, consente all'individuo di essere disponibile e aperto ad una serie di esperienze che altrimenti non potrebbe cogliere. In questo caso, la proiezione nel futuro è caratterizzata da curiosità ed attesa circa le opportunità che potranno presentarsi, piuttosto che dal chiaro succedersi di tappe il cui superamento è finalizzato ad un obiettivo prefissato (Ricci Bitti, 1994).

Seppur parziali, i dati presentati in questo report sembrano essere in linea con queste considerazioni teoriche. In particolare, va sottolineato come la scelta di partecipare ad un programma di scambio internazionale rappresenti nella fase di crescita dei giovani una tappa, prima ancora che professionale ed occupazionale, di maturazione personale, di un'educazione alla resilienza, alla creatività e al pensiero critico. L'esperienza Erasmus diventa un "grande laboratorio educativo transculturale" (Corradi, 2015, p.92), in cui gli studenti stessi sono protagonisti e *leader* del proprio sviluppo. Come sottolinea Corradi, infatti, i vantaggi che derivano agli studenti si collegano alla più ampia formazione personale e "all'adozione di uno stile di vita che oggi si identifica con l'educazione permanente in senso lato....e alla formazione di una *persona migliore*" (p. 94). La vita all'estero si configura come un'esperienza di vita adulta, seppur in un contesto universitario protetto. Come anticipato anche da Morelli lo scambio non è turismo, non è solo studio, ma rappresenta una formazione alla vita; si soggiorna per un tempo definito in una città diversa dalla propria, si ha occasione di prendere parte non solo alla vita universitaria del paese ospitante, ma di partecipare alla vita locale, di confrontarsi con culture diverse, di entrare in contatto con colleghi con cui si condividono interessi simili.

Il successo dei programmi di mobilità internazionale è dunque ampiamente dimostrato, sia a livello nazionale sia per quanto riguarda la nostra realtà piemontese.

L'esito positivo di tale esperienza è stato peraltro ben documentato, in questo trentesimo anniversario, anche dalla realizzazione della Carta della Generazione Erasmus; documento di indirizzo politico e culturale nato dal confronto e dalla condivisione tra migliaia di studenti ed ex studenti erasmus e rivolto ai decisori istituzionali italiani ed europei. L'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire, l'Erasmus Student Network Italia, garagErasmus, in collaborazione con il Dipartimento per le Politiche Europee della Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Unione Europea, hanno promosso infatti gli Stati Generali della Generazione Erasmus e, il 24 febbraio del 2017, si è svolto il "primo Consiglio Italiano della Generazione Erasmus" da cui è derivato il documento suddetto che esprime sia il desiderio degli studenti di voler potenziare il Programma con iniziative innovative, sia di rafforzarlo nelle misure già presenti e meno promosse tra i destinatari dello stesso

(Galli, F. *Direttore dell'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire; Erasmus Student Network Italia e Fondazione garagErasmus*).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blangiardo, G.C., Maffenini, W. 1988. I giovani adulti nelle famiglie italiane. In *La famiglia lunga del giovane adulto verso nuovi compiti evolutivi*, a cura di E. Scabini, P. Donati. Studi Interdisciplinari sulla Famiglia, 7, Milano: Edizioni Vita e Pensiero, 35-62.
- Buzzi, C., Cavalli, A., de Lillo, A. 2007. (a cura di). *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. 1997. La lunga transizione all'età adulta. In *Giovani verso il Duemila. Quarto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, a cura di C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo. Bologna: Il Mulino, 15-30.
- Cazals-Ferré, M.P., Llorca, M.C. 2004. Précarité et vulnérabilité: notions et approches. In *Précarité et vulnérabilité psychologique*, a cura di P. Tap, M.L. Vasconcelos. Fundação Bissaya-Cairano, S., Rabaglietti, E., Roggero, A., Callari, T. (2010). Life satisfaction, Sense of Coherence and Job Precariousness in Italian Young Adults. *Journal of Adult Development*, 17(3), 177-189. DOI10.1007/s10804-010-9099-2.
- Demetrio, D. 2000. Definizione di «Adulto e adultità». In *Dizionario di Psicologia dello Sviluppo*, a cura di S. Bonino. Torino: Einaudi, 23-26.
- Claes, M. 1998. Adolescents' Closeness with Parents, Siblings, and Friends in Three countries: Canada, Belgium and Italy, *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 165-184.
- Clausen, J.A. 1995. Gender, contexts and turning points in adults' lives. In *Examining lives in contexts: Perspectives on the ecology of human development*, a cura di P. Moen, G.H. Elder Jr, K. Lusher. Washington, DC: APA, 365-389.
- Corradi, S. (1988). *Erasmus e Comett. Educazione degli adulti e formazione universitaria transculturale*. Roma, Bulzoni, p. 99-100.
- Corradi, S. (2015). *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*. Laboratorio di Educazione Permanente, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Statale "Roma Tre", Roma.
- Cortese, G.; Morelli, U. (a cura di, 1999). *Destinazione Europa. Orientamento Erasmus*. Celid, Università degli Studi di Torino.
- Crockett, L.J., Silbereisen, R.K. 2000. Social changes and adolescent development: issues and challenges. In *Negotiating Adolescence in Times of Social Changes*, a cura di L. J. Crockett, R.K. Silbereisen. Cambridge: Cambridge University Press, 1-13.
- Csikszentmihalyi M., Schneider B. (2000), *Becoming adult* (tr.it. *Diventare adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2002).
- Dogana F. (2002), L'io lieve della post-modernità, *Psicologia Contemporanea*, 173, 4-10.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Furstenberg, F. J., Rumbaut, R., & Settersten, R. J. (2005). On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. In F. J. Furstenberg, R. Rumbaut, & R. J. Settersten, *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (p. 3-28). Chicago: Richard A. Settersten Jr., Frank F. Furstenberg Jr. and Rubén G. Rumbaut.
- Ghislieri, C.; Molino, M.; Dolce, V.; Mercogliano, C.; Mosso, C. (2018). An Italian validation of the Cultural Intelligence Scale: A preliminary study. In *Applied Psychology Bulletin*, vol.66, Issue 282; p45-53.
- Galimberti, C. 1988. Il giovane adulto e la sua famiglia d'origine tra vincoli e possibilità. In *Tempo e transizioni familiari*, a cura di E. Scabini, P. Donati. Studi Interdisciplinari sulla Famiglia, 7, Milano, Edizioni Vita e Pensiero, 120-155.
- Galimberti, C. 1994. Voci e forme della transizione. Produzioni discorsive e meccanismi spazio temporali nelle transizioni familiari. In *Tempo e transizioni familiari*, a cura di E. Scabini, P. Donati. Studi Interdisciplinari sulla Famiglia, 13, Milano, Edizioni Vita e Pensiero, 251-286.
- Heinz, W.R.1996. L'ingresso nella vita attiva in Germania e in Gran Bretagna. In *Senza fretta di crescere*, a cura di A. Cavalli, O. Galland. Napoli: Liguori Editore, 83-102.
- Heinz, W.R. 2002. Self-socialization and post-traditional society. *Advances in Life Course Research*, 7, 41-64.
- Lanz, M., Castellini, F. 2004. L'orientamento al futuro degli adolescenti e la relazione genitori-figli. *Età Evolutiva*, 77, 5-16.
- Lanz, M., Margola, D. 1999. La percezione del futuro: genitori e figli a confronto. In *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, a cura di R. Ardone. Milano: Unicopoli, 119-138.
- Laudisa, F., Musto, D. (2018). *L'internazionalizzazione negli atenei piemontesi: gli iscritti stranieri e gli studenti in mobilità*. Osservatorio Regionale per l'Università e per il diritto allo studio Universitario. Edizione 2016/17.
- Palmonari, A. 1997. (a cura di). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- Palmonari, A. 2001. *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Piumatti, G., Giannotta, F., Roggero, A., Rabaglietti, E. (2013). How Flexible Job Positions Determine Youth's Adulthood Perception: A Comparison between Italian and Dutch Young Adults. *Horizons of Psychology*, 22, 39-50.
- Rabaglietti E, Roggero A., Ciairano S., Bonino S. (2004), La transizione alla vita adulta nel racconto dei giovani. In L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori Editore, Napoli, pp. 141-179.
- Rampazi, M. 1985. Il tempo biografico. In *Il tempo dei giovani*, a cura di A. Cavalli. Bologna: Il Mulino, 149-169.
- Ricci Bitti, P.E. 1994. Biografie in costruzione. *Psicologia Contemporanea*, 125, 45-49.

- Ricci Bitti, P.E. 1997. Organizzare la vita quotidiana e progettare il futuro: l'esperienza temporale degli adolescenti. In *Psicologia dell'adolescenza*, a cura di A. Polmonari. Bologna: Il Mulino, 169-199.
- Ricci Bitti, P.E., Caterina, R. 1992. Elementi di cambiamento nell'esperienza temporale di adolescenti e giovani. *Rivista Psicologica*, 77, 1, 21-31.
- Rutter, M. 1996. Transition and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603-626.
- Saraceno, C. 1986. (a cura di). *Età e corso della vita*. Bologna: Il Mulino.
- Scabini, E. 1995. *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scabini, E. 2000. Il Tempo amico. *Psicologia Contemporanea*, 157, 28-34.
- Schulenberg, J., Maggs, L. Hurrelmann, K. 1997. (Eds.). *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seginer, R. 1995. The hopes and fears of anticipated adulthood: Adolescent future orientation in cross-cultural context. In *Childhood and adolescence in different cultures*, a cura di G. Trommsdorff. Weinheim: Juventa.
- Seginer, R. 2000. Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis, *Journal of Adolescent Research*, 15, 3, 307-326.
- Treadway, M., & Holloway, E. (2017). Young adults in transition: factors that support and hinder growth and change. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 15-64. doi: 10.19157/JTSP.issue.10.01.02.