

## Acquistare esperienza: gli studenti americani all'estero e la mercificazione della formazione universitaria

Jane Edwards\*

Questo saggio nasce dall'osservazione empirica delle trasformazioni nei comportamenti decisionali degli studenti *undergraduate* americani nel corso degli ultimi trent'anni, e cerca di comprendere queste trasformazioni come l'esito di pressioni e aspettative che hanno un carattere sistemico nelle università degli Stati Uniti. Le mie osservazioni risentono senza alcun dubbio del carattere altamente selettivo delle istituzioni nelle quali ho lavorato negli ultimi anni, sia come docente sia con incarichi amministrativi: Harvard, Yale e un istituto umanistico d'élite come la Wesleyan University. E tuttavia, i commenti che colleghi di molte diverse università pubblicano su "The Chronicle of Higher Education", "Inside Higher Education" e altre diffuse riviste di settore, riflettono la presenza di dinamiche simili in tutto il sistema della formazione universitaria.

La tesi di questo saggio è che l'atteggiamento prodotto negli studenti dalla mercificazione dell'istruzione universitaria negli Stati Uniti influenza i loro processi decisionali, e di conseguenza la natura e gli esiti della loro esperienza formativa. Nel campo della formazione all'estero, l'importanza di questo sta proprio nella libertà di scelta che il sistema universitario americano offre agli studenti. Le esperienze all'estero vengono inserite nella formazione in base alla premessa che a determinati tipi di esperienza corrispondano determinati esiti di apprendimento: le scelte compiute dagli studenti hanno quindi ricadute concrete sul piano individuale. Oggi le università americane inseriscono regolarmente l'"internazionalizzazione" fra i loro compiti, e c'è un ampio consenso sui benefici (per quanto vaghi) del fare esperienze all'estero per studenti destinati a lavorare in un mondo globalizzato. Ma nel momento in cui si cerca di valutare con più precisione che tipo di apprendimento abbia luogo quando lo studente si reca all'estero nel quadro di un processo di formazione, diventa imperativo capire che cosa motiva gli studenti e in che modo i loro obiettivi possano differire da quelli pensati dall'istituzione, così da poter decidere come meglio strutturare i programmi e orientare gli studenti.

Questo saggio vuol essere pragmatico: mi limiterò a riflettere sull'impatto che alcune importanti tendenze della società hanno sui singoli studenti, e sul loro significato per gli educatori. Per prima cosa esporrò brevemente gli aspetti pertinenti della mercificazione nelle istituzioni americane all'inizio del XXI secolo con le conseguenze che essi hanno per quel che riguarda le aspettative degli studenti e di chi li orienta. Poi prenderò in esame le caratteristiche di questo gruppo generazionale, definite in base a ricerche empiriche compiute su coorti comprese in questa fascia d'età – ricerche che, ampiamente note e citate nei media, di certo influiscono

---

a loro volta, circolarmente, sul modo in cui questi giovani vedono se stessi e le proprie prospettive. Infine, illustrerò alcune scelte e preferenze specifiche degli studenti, indicative dei modi in cui essi cercano di conformarsi agli obiettivi che considerano desiderabili.

Discutendo fra colleghi dei successi o insuccessi delle nostre iniziative a Yale e del quadro di apprendimento che risulta dai colloqui finali con gli studenti, dai blog che li sollecitiamo a creare e da ampi questionari, ci rendiamo conto che il loro approccio alla formazione ha subito trasformazioni significative, la cui natura rispecchia tendenze largamente presenti nella società americana *mainstream*. In estrema sintesi, gli studenti (e i loro supercoinvolti genitori) si accostano alle scelte formative in un'ottica da consumatori, non solo rispetto alla scelta dell'università (che nel sistema americano è un processo del tutto individualizzato) ma anche per quel che riguarda i singoli corsi e le esperienze extracurricolari. Si pensa così all'acquisizione della formazione come a una raccolta di elementi dal valore variabile, anziché all'esperienza della formazione in quanto processo.

Questa constatazione mi induce a riesaminare le trasformazioni dell'alta formazione predette già alla fine degli anni Settanta da teorici come Jean-François Lyotard. Questo momento postmoderno nell'alta formazione americana, spesso discusso nei circoli specializzati tanto negli U.S.A. quanto in Europa, è anticipato nelle sue linee generali con sorprendente chiarezza dall'ipotesi di Lyotard che man mano che "il sapere cambi[a] di statuto nel momento in cui le società entrano nell'età detta postindustriale e le culture nell'età detta postmoderna",<sup>1</sup> ne risulterà a sua volta alterato anche il rapporto che l'individuo ha con il mutevole paesaggio del sapere nell'era post-industriale. Come ipotizzato da Lyotard, il sapere è davvero divenuto la principale forza produttiva, e questo ha radicalmente cambiato i presupposti mentali dei giovani riguardo ai contenuti irrinunciabili per la loro formazione. Siamo in un'epoca caratterizzata da "incredulità nei confronti delle metanarrazioni",<sup>2</sup> le strutture su cui si basa il valore intrinseco del sapere condiviso nelle università, e questo, insieme ai progressi nelle tecnologie di conservazione e condivisione delle informazioni, ha prodotto mutamenti profondi. Alla perdita delle metanarrazioni totalizzanti che caratterizzavano la sapienza del docente nel modello tradizionale di università si aggiunge l'importanza sempre crescente che, come predetto da Lyotard, assumono le fonti di sapere esterne alla mente dell'individuo; questo è centrale ai nuovi sistemi di pensiero che hanno così profondamente alterato il modo di pensare alla formazione da parte degli studenti. Lyotard descrive così i termini della mercificazione del sapere: "Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto, e viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione: in entrambi i casi, per essere scambiato".<sup>3</sup> Il sapere cessa di essere un fine in sé, perde il suo "valore d'uso", e il nuovo obiettivo della formazione diventa la capacità di manipolare l'informazione al fine di creare un prodotto commerciabile. L'importanza di questo processo e le sue manifestazioni sono state assai dibattute fra i professionisti dell'istruzione, soprattutto dopo la metà degli anni Novanta, quando si diffuse l'uso di internet. Nel suo saggio del 1998, in cui descrive mutamenti nel sistema universitario neozelandese che rispecchiano quelli osservabili negli U.S.A. a seguito della convergenza fra le correnti

neoliberiste degli anni Ottanta e i nuovi sistemi di massificazione consentiti dalle nuove tecnologie, Peter Roberts osserva:

Il mercato è stato visto come il modello ideale su cui basare l'organizzazione dell'istruzione. Si è incoraggiata la concorrenza fra studenti, docenti e istituti. Si sono ridefiniti gli studenti come "consumatori" e gli istituti d'istruzione come "fornitori". I burocrati oggi parlano di "inputs", "outputs" e "throughputs" dei sistemi d'istruzione. È scomparsa l'idea che i processi educativi servano a una forma di bene pubblico collettivo; al contrario, la formazione superiore viene vista ormai come una forma di investimento privato [...] una lunga tradizione d'istruzione universitaria è solo un fattore in più che gli studenti considerano nel loro tentativo di massimizzare gli utili attraverso le loro decisioni d'acquisto universitario.<sup>4</sup>

Negli Stati Uniti, gli studenti *undergraduate* compiono "decisioni d'acquisto" riguardo alla scelta dell'università alla quale iscriversi, della materia in cui laurearsi, dei singoli corsi e moduli da seguire, e anche di come utilizzare tempo e risorse fuori della classe.

Quattro aspetti di questo paradigma informano e illustrano l'interpretazione dei comportamenti decisionali degli studenti per quel che riguarda le esperienze all'estero. Primo, l'istruzione universitaria è vista come un investimento privato. Secondo, le attività di servizio orientate al bene pubblico sono vissute come investimenti personali in un capitale sociale, cognitivo o spirituale, e questo influisce sul modo in cui gli studenti decidono come allocare tempo ed energie. Terzo, esiste oggi un imperativo istituzionale a venire incontro alle aspettative degli studenti in quanto consumatori. Quarto, l'istruzione universitaria è oggi vista come acquisto di crediti formativi ed esperienza vissuta, incamerati entrambi come parti componenti di quell'aggregato certificabile di competenze dimostrabili che è la laurea; e gli elementi disaggregati hanno un loro valore di mercato distinto da quello della laurea.

Il concepire l'istruzione come investimento privato si accompagna all'idea ampiamente diffusa che le università servano a produrre persone in grado di eseguire funzioni basate sulla conoscenza, e che il valore del lavoro di un laureato dipenda dal suo contributo netto alla creazione di un prodotto nell'interesse del suo datore di lavoro, un prodotto esso stesso ormai mercificato, sia che si tratti di una merce, di un prodotto finanziario o di un servizio come quello degli insegnanti o degli infermieri. In parte per il costo della formazione universitaria negli Stati Uniti, ma anche a causa degli imperativi del mercato del lavoro per i laureati, tutta la formazione universitaria è vista da tutti gli studenti (o da chi paga le loro tasse universitarie) come un investimento. Di certo c'è anche chi la vede primariamente come un investimento nella propria crescita intellettuale, ma, in grande maggioranza, gli studenti si aspettano che l'istruzione che hanno scelto in quanto consumatori li renda competitivi sul mercato una volta laureati, indipendentemente dal campo di studio. Scelgono oculatamente: prestigio e costo dell'università, corsi di studio disponibili, ambiente fisico del campus, orientamento religioso, valori professati – gli algoritmi sono complessi, ma sulla natura della transazione non c'è alcun dub-

bio. Negli Stati Uniti la concorrenza fra le università per accaparrarsi gli studenti e fra gli studenti per accaparrarsi un posto nelle università più desiderabili non dipende dall'esito di un esame nazionale o dal luogo di residenza della famiglia dello studente. È la scelta di un consumatore, basata sulla valutazione di quale opzione soddisfi meglio i desideri e le attese dell'individuo, e l'analisi dei costi e benefici è solo l'inizio. Le decisioni che riguardano le esperienze all'estero fanno parte di un più ampio quadro decisionale che investe non solo la scelta dell'università, ma tutte le infinite scelte che gli studenti compiono nel corso dei loro studi. Quando scelgono un modulo d'insegnamento (a Yale abbiamo due settimane chiamate proprio "il periodo dello shopping", durante le quali gli studenti possono sperimentare diversi corsi), o quando decidono se passare l'estate a studiare in Italia, cercare fondi per un progetto di volontariato in India, o fare domanda per uno stage retribuito a Hong Kong, gli studenti agiscono come consumatori di queste possibilità, con tutto ciò che questo significa.

Un investimento privato, quindi. Lyotard e gli altri studiosi che si occupano di queste trasformazioni, per esempio Derek Bok, ci ricordano anche che nella sua storia l'istruzione superiore è servita ad alimentare il riconoscimento di un obbligo nei confronti della comunità.<sup>5</sup> Questo è un dato significativo, perché questo impulso permane anche in un sistema educativo dominato dal mercato. Così, mentre il contratto sociale appare essenzialmente svuotato e azzerato, e volontariato e filantropia sono stati delegati al privato – e, sul piano psicologico, non tanto a organizzazioni quanto a individui, in una società sempre più caratterizzata dalla concentrazione della ricchezza nelle mani di una ristretta élite – le università continuano a incoraggiare gli studenti a impegnarsi in attività individuali di servizio alla collettività. Ma queste diventano nient'altro che uno degli elementi mercificati all'interno del sistema: gli studenti si vedono come singoli attori in un'attività volta a servire gli altri, piuttosto che come membri di una comunità più ampia cui danno il proprio contributo. Tale atteggiamento porta ad attività focalizzate sull'acquisizione di un'esperienza utile allo studente, in termini di apprendimento o di altri benefici, piuttosto che ad attività utili agli altri. Questo può anche essere giusto in un contesto didattico, ma è qualcosa di molto diverso dal tradizionale modello di servizio sociale. Ma data la crescente importanza di questo tipo di attività nelle selezioni per l'ammissione a college e università, gli studenti tendono a sceglierle e valutarle secondo gli stessi parametri che usano per le altre componenti della loro formazione. Così, anche il volontariato diventa negoziabile in termini di valore di mercato.

L'imperativo che l'istituzione soddisfi le aspettative del consumatore è oggetto di numerosi commenti sul "Chronicle of Higher Education", così come nella retorica del governo e nel dibattito professionale di chi amministra l'istruzione superiore. Che cosa questo significhi non è sempre chiaro, ma il panorama è complicato dall'attuale preoccupazione per il futuro occupazionale dei laureati in materie umanistiche, e dallo sdegno per l'aumento delle istituzioni a scopo di lucro che promettono ai propri laureati ottimi impieghi che spesso poi non si materializzano affatto. Man mano che si sale nella gerarchia della formazione (gerarchia che è essa stessa il frutto evidente dei processi e delle forze identificate da Lyotard) le

sfumature cambiano. Per le università più prestigiose il problema non è soltanto l'impiego post-laurea (per gli studenti di Yale, per esempio, questo di norma non è un problema) ma ogni dettaglio della vita dell'istituzione, passato al setaccio da genitori, ex allievi, donatori, amministratori e garanti, membri della comunità locale. La ricchezza dell'ambiente culturale e l'ampiezza delle esperienze garantite sono indice della qualità dell'istituzione, e gli studenti sono invitati a esplorare le opzioni e a scegliere in base alla propria idea di qualità e di valore. Prevedibilmente, essendo il mondo esterno quello che è, gli studenti scelgono quelle opzioni che pensano possano valorizzare al massimo il loro profilo. È degno di nota che a Yale si usa continuamente la parola "negoziare" riguardo a ciò che ogni dato studente potrà ricevere, o avere il permesso di fare, o vedersi condonare.

Nell'analizzare le trasformazioni subite dall'istruzione superiore neozelandese negli anni Novanta, Roberts discute le implicazioni insite nella creazione di un sistema di riconoscimento, scambio e trasferimento dei crediti fra istituzioni universitarie, secondo il modello da tempo in uso negli Stati Uniti e oggi riconoscibile nello European Credit Transfer System varato dal Processo di Bologna. Questo modello esemplifica il concetto di formazione come sistema di produzione. La mobilità e lo scambio vengono facilitati in quello che è essenzialmente un processo di mercato. Gli studenti stabiliscono il valore del tempo ed energia spesi in moduli didattici in base alle maggiori o minori probabilità che questi accrescano il valore di mercato del loro profilo agli occhi di un datore di lavoro. I risultati sono talvolta sorprendenti, perché per dimostrare di essere in possesso di un'ampia gamma di competenze, gli studenti cercano di avere abbastanza tempo libero da rastrellare un gran numero di esperienze extracurricolari. È per questo che a Yale le specializzazioni umanistiche, che hanno un minimo di crediti obbligatori e una configurazione flessibile, sono di gran lunga più popolari di lauree come quelle in ingegneria, che hanno molti corsi obbligatori e una struttura più rigidamente sequenziale. Non è solo perché la laurea in ingegneria è difficile e richiede molto studio: è perché gli studenti calcolano la natura della propria formazione tenendo conto di tutto ciò che potranno usare dopo la laurea per acquisire capitale tanto finanziario quanto sociale. È superfluo sottolineare qui tutte le implicazioni di questa tendenza, e il modo in cui essa conferma ancora una volta la preveggenza di Lyotard: quello che mi preme sottolineare è il modo in cui gli studenti procedono accumulando pezzi di formazione come in un gioco di costruzioni.

È all'interno di questi parametri, dunque, che si muove chi come me si occupa di orientare questa generazione di *undergraduate* americani e progettare corsi a loro mirati. Passerò ora a esaminare le qualità che questi studenti portano con sé quando entrano all'università e le dinamiche della formazione internazionale capaci di produrre il tipo di apprendimento e di crescita che vorremmo vederli realizzare.

La popolazione studentesca con cui lavoro è per molti versi rappresentativa degli studenti americani che si iscrivono a corsi quadriennali, anche se indubbiamente Yale presenta un corpo studentesco particolarmente brillante e qualificato. Hanno per lo più fra i diciotto e i ventidue anni e il loro background etnico e razziale è abbastanza diversificato, grazie alle politiche in tal senso attuate dalle istituzioni americane. Per il dieci per cento circa provengono da paesi altri dagli

Stati Uniti, e la loro presenza è spesso assai utile a mettere in luce quali caratteristiche siano specifiche dei giovani statunitensi. Le mie responsabilità a Yale comprendono tutte le opportunità di formazione internazionale che forniamo agli studenti, i servizi di orientamento alla carriera, e una serie di programmi speciali ed estivi. Ci siamo organizzati di recente in un'unità detta *Center for International and Professional Experience*, dove lavoriamo con gli studenti in qualità di consulenti accademici e psicologici, mentori, organizzatori. Ci consideriamo mediatori a disposizione degli studenti per aiutarli nel rapporto col mondo, al di là di quella bolla residenziale pronta ad accudire gli *undergraduate* in ogni aspetto della vita che è Yale – una realtà per molti versi esemplare dell'ideale americano di vita in un'università di *liberal arts*.

La ricerca sulle diverse generazioni ha avuto negli ultimi vent'anni un ruolo significativo nel dibattito mediatico sui giovani, sicuramente anche a causa della crescente ansia dei genitori e dell'aumentato potere d'acquisto dei teen-agers e dei ventenni. La generazione nata fra il 1981 e il 2000 è spesso denominata "la generazione del millennio" e distinta dalla "generazione X", quella di chi è nato dopo il baby boom che seguì alla Seconda guerra mondiale, fra il 1965 e il 1980. Secondo Howe e Strauss, le cui analisi sono state proposte nel 2003 e rifinite progressivamente nell'ultimo decennio,<sup>6</sup> le qualità che caratterizzano questa generazione si possono sintetizzare come segue:

### **1. Speciali**

Sono stati trattati sempre come esseri speciali e importanti. Spesso sono convinti che tutto sia loro dovuto e si aspettano lodi frequenti. Pensano di essere destinati a risolvere i problemi del mondo che la generazione precedente non è riuscita a risolvere. Anche se dichiarano di non volere intromissioni, in realtà sono affamati di attenzione.

### **2. Protetti**

Sono stati fortemente protetti da bambini. Da studenti, si aspettano che docenti e amministratori li proteggano, li tengano al riparo, si occupino di loro e risolvano i loro conflitti. La "generazione del millennio" è stata oggetto della più grande campagna di sicurezza per i giovani nella storia degli Stati Uniti.

### **3. Sicuri**

Sono motivati, vanno dritti alla meta, sono sicuri di sé e hanno fiducia nel futuro. Si aspettano che il college li proietti verso la grandezza. Hanno alti livelli d'ottimismo e si sentono vicini ai propri genitori. Sono assertivi e convinti di "avere ragione". In Canada la "generazione del millennio" è detta "Sunshine generation": la generazione del sole che splende.

### **4. Giocatori di squadra**

Sono orientati verso il gruppo piuttosto che individualisti. Possono sacrificare la propria identità pur di essere parte di una squadra. Non vogliono emergere fra i propri pari, ma essere visti come parte del gruppo. Detestano l'egoismo, vogliono imparare come essere utili agli altri e mostrano interesse per il volontariato.

### **5. Ambiziosi**

In questa generazione i voti salgono e il crimine cala. L'obiettivo di prendere voti alti, studiare seriamente, impegnarsi in attività extracurricolari ecc. produce più



alti livelli di successo. Vedono il college come la chiave del successo e di un lavoro ad alta retribuzione, e qualche volta non riescono a cogliere il significato più ampio dell'istruzione universitaria. Ricevono pressioni per decidere presto verso quale carriera dirigersi, e sono stati orientati in tal senso fin dalle elementari. Il loro obiettivo non è tanto la crescita individuale quanto il mondo del successo. La generazione dei "Baby Boomers" ha lasciato il segno nella cultura umanistica e nelle arti, la "generazione del millennio" preferisce la matematica e le scienze.

### **6. Sotto pressione**

Da bambini, questi studenti avevano una tabella di marcia strettissima e ogni ora della loro giornata era riempita di attività strutturate. Sentono la pressione di dover riuscire. Sono stati spinti ad eccellere, a evitare i rischi, ad approfittare delle occasioni. Qualche volta si prendono troppi impegni e poi pensano che gli altri dovrebbero mostrare flessibilità nei loro confronti e aiutarli a risolvere il conflitto di impegni concomitanti. Sono convinti che il multi-tasking sia una cosa intelligente che serve a risparmiare tempo, ma di solito non si rendono conto di quanto peggiori la qualità dei risultati.

### **7. Conformisti**

Questi studenti sono rispettosi al punto di non mettere mai in discussione l'autorità. Sono pieni di senso civico; credono che il governo sappia sempre ciò che è meglio e che si prenderà cura di loro. Hanno paura di essere considerati anticonformisti. Sono tradizionali nell'abbigliamento, nei gusti musicali, nei punti di riferimento culturali. Tengono in alta considerazione l'opinione dei genitori. Cercano di riportare nella cultura le regole e le norme.

Completa questo ritratto sommario, suffragando le conclusioni di Strauss e Howe, lo studio della "generazione del millennio" compiuto dal Pew Research Center nel 2010. L'analisi utilizza i dati raccolti dal Pew Center fra 2.020 adulti (830 dei quali appartenenti al gruppo del "millennio") integrati da altre fonti, come il Bureau of Census: tali dati mostrano che nel 2008 frequentava il college il quaranta per cento dei giovani fra i 18 e i 24 anni, una percentuale più alta rispetto a tutte le generazioni precedenti per quella fascia d'età.<sup>7</sup>

Nell'organizzazione dell'istruzione universitaria, essa stessa un prodotto delle dinamiche descritte più sopra, queste caratteristiche si evidenziano nei processi decisionali degli studenti, influenzando sulla natura della loro esperienza. Esaminerò ora le scelte degli studenti in relazione al ventaglio delle esperienze internazionali a loro disposizione. Tale processo coinvolge in modo diretto l'ampia comunità dei docenti e funzionari che creano i programmi di studio all'estero e orientano gli studenti in queste e altre esperienze internazionali. Si tratta di una comunità animata da un notevole senso della propria missione, che opera per lo più avendo in mente un modello di giovane avventuroso che desidera trascorrere del tempo all'estero in attività ispirate dai propri studi per sviluppare aspetti di sé che al ritorno serviranno alla propria formazione. L'obiettivo dichiarato è quello di aiutare gli studenti a sviluppare quella che si può descrivere sinteticamente come una "competenza globale". Le aspettative e le priorità degli studenti, però, si sono trasformate al punto da mettere in crisi il concetto fin qui condiviso di quale sia il valore delle esperienze all'estero.

Ci sono molti studenti riflessivi, che desiderano sul serio comprendere il mondo da altri punti di vista e prepararsi responsabilmente al futuro in una società globalizzata, dotandosi di tutto il sapere che possono acquisire. Ma ci sono anche forti pressioni a massimizzare la propria esperienza, facendo scelte finalizzate a obiettivi che non sono direttamente – e nemmeno indirettamente – connessi all’idea di competenza globale. Molti studenti sentono l’esigenza di riempirsi il curriculum, di documentare attività di leadership e imprese compiute, di avere esperienze molteplici e il più possibile varie. Sono imperativi che cozzano contro la concezione tradizionale dell’immersione in un’altra società per comprendere in profondità i valori di un’altra cultura, cioè il modello etnografico che ha informato fino a tempi relativamente recenti la riflessione sullo studio all’estero, evidente in molti dei testi che ne hanno guidato la pratica.<sup>8</sup> Questa trasformazione riflette la tendenza delle scienze sociali a rivolgersi allo studio dei sistemi globali e internazionali anziché locali, e talvolta fa sì che gli studenti si vedano come attori indipendenti per i quali il sapere locale non ha grande importanza. Produce anche la richiesta di programmi di studio più brevi, e di occasioni di lavoro e di laboratorio che possano costruire e documentare capacità professionali, oltre che la capacità di adattarsi a vivere in un’altra società. Inoltre, poiché ormai per gli studenti la formazione va avanti dodici mesi all’anno, e l’estate serve ad accumulare esperienze che arricchiscano il curriculum, tutto questo crea costi aggiuntivi e produce nuovi obblighi finanziari. Gli studenti devono quindi procurarsi fonti di finanziamento, e anche questo diventa un processo competitivo che produce, per quelli che riescono, altre righe di curriculum che confermano il valore delle scelte degli studenti dimostrando che sono state selezionate per ricevere fondi.

Grazie all’attuale ondata di internazionalizzazione, in quasi tutte le università degli Stati Uniti che offrono corsi *undergraduate* l’impegno a offrire occasioni di studio all’estero e altre esperienze internazionali è cresciuto enormemente, creando un ricco ventaglio di offerte e forti pressioni perché la gamma sia abbastanza ampia da attrarre un gran numero di studenti. Nel 2011 fra gli studenti *undergraduate* di Yale abbiamo avuto 1.397 esperienze internazionali. Ogni anno vengono ammessi circa 1.320 studenti, il che significa che in teoria, ogni studente può fare un’esperienza internazionale prima della laurea: questo costituisce il nostro obiettivo strategico, e gli studenti lo fanno. Anche le loro esperienze prima del college sono già state degne di nota. Su “The New York Times”, James Atlas descrive così gli studenti di oggi:

pare che non ce ne sia uno che non suoni almeno uno strumento musicale, che non abbia contribuito a costruire una scuola o un ospedale in una qualche terra straniera, che non eccella in uno sport, non parli correntemente due o più lingue, non sia specializzato in una o due materie di studio, di solito in campi irrelati (filosofia e scienza molecolare, matematica e letteratura medievale), e non abbia comunque trovato il tempo – ma come fanno? – per divertirsi con qualche hobby particolarmente arduo, come il mountain biking e il kayak da acqua bianca.<sup>9</sup>

Per chi ha il compito di orientare questi studenti, la questione di che cosa impareranno realmente all’estero diventa fondamentale. Gli obiettivi e le aspettative



possono interagire in senso negativo se quello che cercano è un'esperienza il cui scopo sia l'esperienza in sé e la conseguente riflessione, anziché il valore di mercato post-esperienza rappresentato dalla riga in più sul curriculum. In quanto educatori, però, il nostro dovere è favorire l'apprendimento degli studenti, e aiutarli a comprendere le proprie aspettative, a fissare i propri obiettivi e a usare risorse e occasioni in modo etico. L'analisi delle relazioni scritte dagli studenti e delle loro risposte ai questionari che mettiamo accuratamente a punto ci porta a intensificare il lavoro di orientamento, per aiutarli a prendere decisioni controcorrente. Personalmente credo che gli studenti vedano effettivamente la loro esperienza all'estero, al pari di molte delle attività che intraprendono durante gli studi, come una merce da acquistare, il cui valore si può calcolare sia in termini di negoziabilità futura che di autodefinizione. L'esperienza acquisita in tal modo può avere significati diversi, ed essere concepita e compresa in modo diverso rispetto a un'esperienza intrapresa in quanto parte integrante di un processo meditato e autodiretto. O almeno, così sembra a noi. Per questo cerchiamo di guidare la riflessione e l'autocoscienza e di riorientare gli studenti a considerare che l'attività principale e il principio guida dell'esperienza all'estero stiano nella comprensione e nel rispetto di valori culturali diversi. Gli studi dimostrano che una volta impegnati in questo processo gli studenti riescono talvolta a maturare una nuova autocoscienza riguardo alle proprie scelte, e che questo tipo di riflessione migliora il loro apprendimento durante gli anni da *undergraduate*.<sup>10</sup>

Negli ultimi vent'anni è diventato molto più facile accedere a esperienze all'estero e farsele finanziare. A Yale, come in molte altre università, offriamo un'ampia gamma di programmi di studio e stage in diversi paesi, e fondi per finanziare vari progetti e ricerche indipendenti: volontariato, pratica gratuita in laboratorio, partecipazione a ONG, creazione di un orfanatrofio in un villaggio, apprendistato presso un artista. I fondi sono assegnati da commissioni di docenti in base ai meriti delle proposte presentate. Va notato che l'esistenza di questa struttura ha anche conseguenze impreviste: gli studenti parlano liberamente del proprio approccio a queste procedure, e se molti di loro sono seri e concentrati, ce ne sono molti che giocano col sistema, con l'idea di "far pagare a Yale qualcosa di veramente fico, che farà un figurone sul mio curriculum".

Il racconto dell'antropologa Cathy Small, che nel 2005 si fece passare per matricola all'università di Northern Arizona, offre ancora altri spunti. Ciò che riscontrò fu una sostanziale e crescente separazione fra la vita accademica degli studenti al college e la vita fuori della classe:

Secondo l'idea che alla fine me ne feci, la visione del mondo degli studenti *undergraduate*, legava le questioni intellettuali ai corsi e alle altre aree formali della vita del college, ivi compresi i club e gli eventi organizzati nei dormitori. La "vera" cultura del college invece restava al di fuori del controllo delle istituzioni e del personale universitario, e si incentrava sulle piccole reti d'amici ego-centrate, che definivano il mondo personale e sociale di ciascuno. Il rapporto fra gli obiettivi accademici e intellettuali e la vita al college era così stranamente distante.<sup>11</sup>

Se questo è vero, allora non sorprende che gli studenti definiscano l'esperienza internazionale come parte della vita "vera" fuori dal regno dell'accademia, e che le

---

loro scelte siano fatte non, come ci aspetteremmo, in base all'analisi di ciò che potrà costituire una parte coerente di una traiettoria intellettuale e di crescita, ma in base a quello che vedono come un valore negoziabile.

Come tutto questo possa funzionare lo capiamo, ad esempio, dalla relazione di uno studente di Yale sulla sua esperienza estiva, scritta nell'ottobre del 2011. Si tratta di uno studente di architettura che vinse una borsa per "studiare l'arte e l'architettura della Scandinavia e del Nord Europa attraverso visite a edifici religiosi". La velocità del viaggio – trenta città in sette settimane – fu ispirata dal suo preside di Facoltà, che a quanto pare gli disse "finché hai le gambe, usale! Cammina cammina fin quando non ce la fai più a camminare, è così che si viaggia!", ma che forse non si immaginava il risultato. Lo studente viaggiò per la Scandinavia in due puntate – dal 12 maggio al 4 giugno e dal 7 agosto al 1 settembre – mentre nel periodo intermedio, lungi dal riposarsi, tornò negli Stati Uniti per un ritiro didattico di cinque giorni all'ovest, per il quale aveva avuto un finanziamento e che gli sembrava troppo prestigioso per rinunciarci. Poi, dal 10 giugno (con un ritardo di dieci giorni sull'inizio del programma) al 6 agosto fece uno stage a Londra, ottenuto attraverso il programma di stage di Yale. Poi tornò a camminare per l'Europa del nord. Fece in totale 18.000 fotografie e tornò a Yale due giorni dopo la data d'inizio del semestre autunnale.

Se cito a esempio questo studente non è per criticarlo – sono sicura che sia bravissimo – ma per sottolineare fino a che punto l'esperienza sia stata ridefinita, nell'immaginario e nella pratica dei nostri studenti, come qualcosa che si acquista, più che viverla. Se si guarda alla società americana – nella quale, come il movimento Occupy Wall Street ha ampiamente dimostrato, è sempre più chiaramente percepibile la separazione fra una ristretta classe di persone estremamente ricche che possono avere ciò che vogliono e una classe in espansione di persone che hanno sempre meno – il panorama di ciò che gli studenti possono aspettarsi è veramente mutato. Nel recensire il libro *Academically Adrift*, Louis Menand scrive che "la società vuole identificare da subito le persone intelligenti, così da immetterle in carriere che massimizzino i loro talenti. Vuole sfruttare al meglio le sue risorse umane".<sup>12</sup> Questa è un'epoca in cui ci si aspetta che i giovani di talento, quando lavorano, dedichino la quasi totalità delle loro ore di veglia alle esigenze dell'organizzazione per cui lavorano. La ricompensa di tutto questo lavoro è l'acquisizione: che siano case, o barche, o scarpe firmate, sono i beni di consumo ciò che si riceve in cambio di una vita interamente dedicata alla produzione in questa nuova società della conoscenza. Non sorprende quindi che gli studenti misurino i propri successi in termini d'acquisizione. Il modello dell'esperienza come bene in sé coesiste col modello dell'esperienza come merce che si può acquistare. Lavorando con i nostri studenti, constatiamo che quest'attenzione al valore di mercato, invece che a quello esperienziale, rende incapaci di affrontare pienamente tutti gli aspetti della vita all'estero, impoverendo la natura dell'esperienza stessa.

Quest'impoverimento deriva da pressioni che deviano gli studenti da specifici obiettivi d'apprendimento, un apprendimento integrato nel resto del loro corso di studio, una competenza globale o una sensibilità interculturale. Secondo Talya

Zemach-Bersin, il modo in cui vengono pubblicizzati i programmi fa appello al “narcisismo, consumismo e individualismo” degli studenti americani.<sup>13</sup> Gli studenti pensano allo studio all'estero in funzione del proprio sviluppo individuale piuttosto che come impegno verso la collettività, e questo ci riporta alla questione della mercificazione dell'istruzione universitaria e alle sue implicazioni: visto che genitori e studenti stanno acquistando una merce, è evidente che le sue parti costitutive debbano essere funzionali al valore di mercato della laurea conseguita.

Le distorsioni così prodotte sono significative. Per alcuni studenti la questione non è nemmeno la crescita personale, ma l'apparenza di crescita. Parliamo spesso della “mentalità del mettere la crocetta”, che descrive l'atteggiamento sotteso al paradigma dell'acquisizione: l'esperienza è qualcosa che si elenca, si mette nel curriculum, o che addirittura si incorpora nell'identità che lo studente proietta nelle interazioni e transazioni del quotidiano, come quella tale studentessa la cui firma sulle email è un elenco dei ruoli di leader da lei ricoperti.

Attualmente Yale spende non meno di sei milioni di dollari all'anno per favorire queste esperienze, e per questo siamo alla ricerca di modi per cambiare questa dinamica: per esempio usando la riflessione guidata, un modello di orientamento che si basa sull'identificazione di obiettivi chiari come presupposto per prendere le giuste decisioni, e incoraggiando gli studenti a proseguire la loro riflessione in modo strutturato per tutto il tempo trascorso all'estero. Man mano che le università sviluppano strategie di internazionalizzazione che promuovono la mobilità studentesca, sarà sempre più importante mettere a punto modelli del genere per contrastare le pressioni subite dai giovani nel clima sempre più dominato dal mercato dell'università del ventunesimo secolo.

#### NOTE

\* Jane Edwards è Dean of International and Professional Experience all'università di Yale dal 2006, dopo aver ricoperto incarichi analoghi presso l'università di Harvard e la Wesleyan University. Ha conseguito il B.A. a Cambridge e il Ph.D. presso la University of Pennsylvania, e ha avuto ruoli dirigenziali nel campo della formazione internazionale presso enti statunitensi come NAFSA, Forum, CIEE e World Learning. Fa parte del comitato editoriale del “Journal of Studies in International Education”. La traduzione è di Donatella Izzo.

1 Jean-François Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 9.

2 Ivi, p. 6.

3 Ivi, p. 12.

4 Peter Roberts, *Rereading Lyotard: Knowledge, Commodification and Higher Education*, numero speciale di “Electronic Journal of Sociology”, 3 (Aprile 1998), <http://www.sociology.org/content/vol003.003/roberts.html>, p. 4.

5 Derek Bok, *Beyond the Ivory Tower*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1984.

6 Neil Howe e William Strauss, *Millennials Go to College*, American Association of Collegiate Registrars and Admissions Offices (AACRAO) and Life Course Associates, 2003.

7 Pew Research Center, *Millennials: Confident. Connected. Open to Change, 2010*. Consultato

---

il 27 gennaio 2012. <http://pewsocialtrends.org/files/2010/10/millennials-confident-connected-open-to-change.pdf>.

8 Si veda per esempio Kenneth Wagner and Tony Magistrale, *Writing Across Culture: An Introduction to Study Abroad and the Writing Process*, Peter Lang, New York 1995.

9 James Atlas, *Super People*, "The New York Times" (2 ottobre 2011).

10 Si veda per esempio B. C. Whitney e P. Clayton, *Research on the Role of Reflection in International Service-Learning*, in R. Bringle, J. Hatcher, e S. Jones, a cura di, *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*, Stylus Publishing, Sterling, VA 2010.

11 Cathy Small, *My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student*, Cornell University Press, Ithaca 2005, cit. in J. M. Lang, *21st Century Campus Culture*, "The Chronicle of Higher Education" (11 ottobre 2011), <http://chronicle.com/article/21st-Century-Campus-Culture/129333/>.

12 Louis Menand, *Live and Learn: Why We Have College*, "The New Yorker" (6 giugno 2011), [http://www.newyorker.com/arts/critics/atlarge/2011/06/06/110606crat\\_atlarge\\_menand](http://www.newyorker.com/arts/critics/atlarge/2011/06/06/110606crat_atlarge_menand).

13 Talya Zemach-Bersin, *Selling the World: Study Abroad Marketing and the Privatization of Global Citizenship*, in R. Lewin, a cura di, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad*, Routledge, New York 2009, pp. 303-20, p. 303.