



**ISTITUTO REGIONALE PER LA
PROGRAMMAZIONE ECONOMICA
DELLA TOSCANA**

RAPPORTO 2013
EDUCATING IN PARADISE:
IL VALORE DEI PROGRAMMI
UNIVERSITARI NORD AMERICANI
IN ITALIA – CARATTERISTICHE,
IMPATTO E PROSPETTIVE

RICERCA DI ALESSANDRO BORGIOLE
ANDREA MANUELLI DI LOCAL GLOBAL

A CURA DI PORTIA PREBYS

TRADUZIONE DI JAMES ZARR

TESTO IN ITALIANO E INGLESE



**ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGE
AND UNIVERSITY PROGRAMS IN ITALY**

Riconoscimenti

La ricerca della quale qui si presenta il rapporto finale è stata svolta dall'IRPET, Istituto Regionale per lo Sviluppo della Toscana, su commissione dell'*Association of American College and University Programs in Italy (AACUPI)*.

L'IRPET è un Ente pubblico regionale che ha un ruolo istituzionale nella ricerca socio-economica e come supporto tecnico-scientifico alla Regione Toscana. L'ambito di studio dell'Istituto è vasto e si estende dall'analisi della struttura socio-economica regionale alle problematiche del territorio, dalla programmazione in termini di politiche alla valutazione degli interventi. Attivo in termini di relazioni scientifiche e di pubblicazioni su una notevole varietà di argomenti nell'ambito dello sviluppo locale, l'Istituto è anche conosciuto per i propri modelli basati sulle matrici *input-output*, modelli che consentono di stimare variabili macro-economiche a livello regionale e locale, oltre che di effettuare valutazioni di impatto economico.

Local Global sas nasce nel 2001 come *spin-off* dell'IRPET. Ancora oggi in stretta collaborazione con l'Istituto, Local Global sas svolge ricerche applicate in ambito socio-economico e locale. Tra queste si menzionano gli studi relativi all'impatto economico d'interventi e di settori, le analisi sulle piccole imprese, sul turismo e sulla promozione del territorio. Alessandro Borgioli e Andrea Manuelli di Local Global hanno curato lo studio.

Questo rapporto finale è stato tradotto, dall'italiano all'inglese, da James Zarr, e il testo bilingue è stato ideato e revisionato da Portia Prebys.

Association of American College and University Programs in Italy
AACUPI: www.aacupi.org

INDICE GENERALE

PREMESSA.....	5
Portia Prebys	
NOTA DI COMMENTO ALLA RICERCA IRPET	7
Studio Borio	
1. QUADRO CONCETTUALE DELLO STUDIO ALL'ESTERO.....	11
1.1 La condizione dello studente all'estero	15
1.2 Processi formativi e impatto pedagogico	17
2. GLI STUDENTI UNIVERSITARI NORDAMERICANI NEL MONDO ED IN ITALIA:	
UNA COMPARAZIONE	23
2.1 I programmi universitari nordamericani nel mondo: alcuni numeri.....	23
2.1.1 Un fenomeno in crescita.....	24
2.1.2 Caratteristiche prevalenti dello studente universitario nordamericano all'estero	27
2.1.3 Le destinazioni <i>leader</i>	31
2.1.4 Le tendenze per tipologie e durata dei programmi.....	34
3. I PROGRAMMI UNIVERSITARI NORD AMERICANI IN ITALIA: I DATI	
DELL'INDAGINE IRPET - AACUPI.....	36
3.1 L'indagine sui programmi.....	37
3.1.1 Numero di programmi e studenti universitari	37
3.1.2 Caratteristiche dei programmi universitari: risultati dell'indagine diretta.....	41
3.2 L'indagine sugli studenti universitari.....	43
3.2.1 Dati anagrafici.....	43
3.2.2 Motivazioni	47
3.2.3 Modello di spesa	50
3.2.4 Interazioni sociali e tempo libero	52
3.2.5 Soddisfazione e auto-valutazione.....	56
3.3 Alcune osservazioni conclusive	60
4. IMPATTO ECONOMICO DELLA PRESENZA DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI	
NORDAMERICANI IN ITALIA	62
4.1. Il modello utilizzato	62
4.2. Spesa ed impatto economico ed occupazionale.....	63
4.3. Caratteristiche settoriali dell'impatto.....	68
4.4. Riflessioni sull'impatto	69

5. CONCLUSIONI.....	71
La dimensione quantitativa dei flussi e dell'impatto.....	71
Gli effetti di promozione dell'immagine.....	72
Lo <i>study abroad</i> in Italia come prezioso momento di crescita e di integrazione	73
Le prospettive: tra attrattività e minacce competitive	73
BIBLIOGRAFIA.....	77

L'incantesimo scaturiva, come sempre in Italia, dal tono, dall'atmosfera e dalla felice casualità delle cose, un incantesimo che riduceva ogni pretesa di concretezza, ovvero ogni fatto di evidente rilevanza, al rango di questioni più o meno frivole. In quel piccolo luogo sconosciuto ci lasciammo andare; ... non restammo a lungo e non "andammo a vedere" nulla; eppure fummo presi da un'intensa comunione, ci adagiammo con disinvoltura nel cuore del passato e, per dirla in breve, assaporammo l'intimità, un'intimità molto più intensa di quanto sia dato all'occasione di sentire: ed è proprio la difficoltà ad esprimerla con parole adeguate e riconoscenti che si rivela come il vecchio e familiare balzello imposto sul lusso di amare l'Italia.

Henry James, fine di *Ore italiane* (1909) (traduzione di Claudio Salone).

Premessa

L'Association of American College and University Programs in Italy ha avuto i primi contatti con l'Istituto Regionale per la Programmazione Economica della Toscana, IRPET, nel 1992, quando ha pubblicato per la primissima volta, uno studio sul flusso di visitatori internazionali, presenti in Toscana per studio. Alla vigilia del ventunesimo secolo, la necessità di dar ulteriore peso, analisi e forma al flusso di turismo accademico americano e canadese, e alle strutture utilizzate dai programmi *study abroad* nordamericani, sottolineando pienamente gli aspetti economici, culturali, e organizzativi in Toscana è stata soddisfatta dai loro dati preziosi considerati da un punto di vista allora completamente innovativo.

Mi ricordo fin troppo bene dei tentativi iniziali durante l'estate del 1992, a Firenze, per convincere e incoraggiare gli istituti membri dell'AACUPI a fornire tutti i dati necessari per svolgere uno studio IRPET significativo sulla nostra presenza in Toscana. Dopo dieci tumultuosi anni di difficoltà legali e fiscali apparentemente insormontabili, e di sfide burocratiche internazionali, la stragrande maggioranza degli istituti universitari esitava a fornire all'IRPET i dettagli sul numero di studenti iscritti, di dipendenti e di professori. Non era né ovvia né pressante la necessità di definire e quantificare la nostra presenza così specificamente. Che cosa cercava di fare l'AACUPI? E perché? Si esigevano rassicurazioni stringenti da parte dell'AACUPI prima che gli istituti membri fornissero dei precisi dati finanziari complessivi, il numero di iscritti, i profili del personale insegnante e non insegnante, una descrizione di immobili di proprietà o di sedi in locazione, e, persino, varie informazioni sugli studenti che avevano studiato prima nei nostri programmi e che tornavano ai vecchi, cari, luoghi italiani. I tempi allora erano decisamente diversi, sia per l'oste sia per gli ospiti, sia per gli uni sia per gli altri.

Basato su soltanto ventitré programmi americani, quella ricerca IRPET ha indicato una cifra che andava dai quaranta ai quarantadue miliardi di lire di spesa diretta per il singolo anno accademico 1991-1992, a Firenze. Questa somma, assieme alle cifre spese indirettamente dagli studenti e dai professori in visita per acquisti personali, e per i soggiorni da parte di genitori, di amici e di parenti, e i loro acquisti personali, assieme agli effetti indiretti sull'economia regionale, ha raggiunto approssimativamente gli ottanta miliardi di lire. Inoltre, si scopriva che pochi studenti sono disposti a rinunciare, più volte nella vita, a un ritorno al proprio

paradiso personale. Per l'ACUPI e gli enti governativi locali, questo studio era notevolmente utile, in breve, un enorme successo. Anche noi, per la primissima volta, siamo diventati una presenza tangibile con dei dati legittimi disponibili, raccolti e analizzati da un ente italiano.

Nel 2000, l'IRPET, commissionato dall'ACUPI con il sostegno finanziario della Fondazione Carlo Marchi, ha aggiornato lo studio del 1992, allargandolo a descrivere settantasei programmi ACUPI sul territorio nazionale italiano, ma principalmente a Roma con ventinove programmi, e a Firenze con venticinque, su un totale di 10mila studenti iscritti, fra cui 3.780 a Roma e 4.260 a Firenze. Quest'analisi precisa dell'importanza economica del flusso turistico per motivi accademici dal Nord America in termini di impatto economico, organizzativo e culturale su ciascuna regione geografica dove risiedono programmi ACUPI, ha seriamente valutato il fenomeno per la produttività lorda, direttamente e indirettamente, generata da spese fatte dai programmi stessi, dai loro studenti, dai professori ospiti, e dal personale dagli Stati Uniti e dal Canada. Questa presenza in Italia, allora, ha rappresentato una spesa diretta da parte dei programmi di 334 miliardi di lire, complessivamente 548 miliardi di lire, se includiamo la spesa indiretta.

Un aggiornamento ACUPI del 2008, su centotrentaquattro programmi stabili, in centri piccoli e grandi, situata in tutta la penisola italiana, in trentadue comuni, ha affermato che la spesa diretta da questi programmi ammontava a 396.832.000,00 euro.

In occasione del trentacinquesimo anniversario della nascita, l'ACUPI ancora una volta ha commissionato l'IRPET per uno studio comprensivo della presenza di centocinquanta programmi nordamericani *study abroad*, operanti sul suolo italiano. Robert Shackelford, Segretario-Tesoriere dell'ACUPI, si unisce a me nel ringraziare Stefano Casini Benvenuti dell'IRPET che ha generosamente accettato la nostra sfida, e Alessandro Borgioli e Andrea Manuelli del Local Global che hanno ideato, svolto e scritto la loro ricerca pubblicata qui, in inglese e in italiano.

La cooperazione e la collaborazione da parte dei rappresentanti dei programmi ACUPI che hanno partecipato in questo studio suscitano la nostra sincera gratitudine a livello collettivo. Tutti voi che avete fornito sia domande sia risposte, assieme ai dati preliminari e finali, risorse fisiche, spirituali, intellettuali e umane, ACUPI ringrazia in maniera speciale. E' indubbio che abbiamo veramente bisogno dei nostri colleghi, insieme, per ritrarre pienamente e in dettaglio la nostra presenza in Italia.

Non sarebbe stato possibile completare questa iniziativa senza le cure e l'intelligenza del mio assistente, James Zarr, che ringrazio e di cui riconosco i molti meriti.

Cav. Portia Prebys, Presidente
 Association of American College and
 University Programs in Italy

Roma, 16 settembre 2013

Nota di Commento alla Ricerca IRPET

Educating in Paradise: Il Valore dei Programmi Universitari Nord Americani in Italia – Caratteristiche, Impatto e Prospettive

Studio Borio

Lo Studio legale e tributario internazionale Borio di Firenze ha il privilegio di fungere da *Legal Counsel* dell’AACUPI da ormai quasi venti anni; è, quindi, con vero piacere che ci permettiamo di offrire queste poche righe di commento alla pregevole opera realizzata dall’IRPET in collaborazione con Local Global.

In primo luogo, un paio di precisazioni per così dire tecniche, necessarie per i “non addetti ai lavori”: nel testo della ricerca, infatti, viene fatto puntuale riferimento prima alla “Legge Fornero” e, poi, alla “Legge Barile”.

La cosiddetta Legge, ovvero Riforma, Fornero è la legge n. 92 del 28 giugno 2012, e prende il giornalistico *nomen* dall’allora Ministro del Lavoro del Governo Monti, Prof.ssa Elsa Fornero. Fra le numerosissime nuove norme introdotte da questa riforma del mercato del lavoro italiano, alcune hanno sicuramente reso più complessa e delicata la gestione dei rapporti di collaborazione e lavoro fra i programmi nordamericani in Italia e i loro docenti residenti nel nostro paese.

La cosiddetta Legge Barile è, in realtà, l’art. 2 della legge n. 4 del 14 gennaio 1999, così chiamata perché il testo originario della norma fu materialmente ideato e scritto dal compianto Prof. Paolo Barile, insigne docente di diritto costituzionale e, fra l’altro, Ministro per i Rapporti con il Parlamento del Governo Ciampi nel 1993/1994. In breve, si tratta delle disposizioni di legge che tutt’oggi regolano ed autorizzano le attività delle filiazioni in Italia di istituzioni accademiche straniere senza fine di lucro di livello universitario od equivalente.

Ebbene, come notato nelle pagine conclusive della ricerca IRPET, gli ormai quindici anni di applicazione della Legge Barile confermano come queste chiare e lineari norme abbiano saputo creare un “*legal framework*” con essenziali certezze giuridiche per le istituzioni accademiche nordamericane, tra l’altro unico nel suo genere nel continente europeo, con indubbi e tangibili vantaggi per il “sistema Italia” e la sua immagine oltreoceano.

AACUPI si propone, però, di ulteriormente migliorare la situazione, alla luce anche e soprattutto di nuovi modelli di stabilimento delle istituzioni accademiche che vi fanno riferimento (strutture consortili, centri di studio con località multiple, programmi *post-graduate*, ecc.), ed ha elaborato un progetto di riforma (*rectius* “*restatement*”, per restare nella terminologia tipica del *common law* statunitense) che mira a rendere l’Italia una destinazione ancora più competitiva e moderna per

lo *study abroad* nordamericano, grazie anche all'indispensabile coordinamento con le previsioni normative della citata Riforma Fornero. L'auspicio, e l'accorato appello, va alle forze politiche italiane, di qualunque orientamento, perché sappiano rapidamente approvare (e, ovviamente, concorrere a migliorare) questa proposta, i cui futuri vantaggi per il nostro paese sono già dimostrati proprio dai risultati illustrati in questa ricerca IRPET.

Ancora, nel tempo, AACUPI ha affrontato e contribuito a quantomeno semplificare regole e procedure in materia di immigrazione, sia per ciò che concerne gli studenti (si pensi che, sino a pochi anni fa, anche lo studente di nazionalità statunitense o canadese che avesse soggiornato in Italia per meno di 90 giorni per motivi appunto di studio, necessitava obbligatoriamente della "micidiale" accoppiata visto di ingresso + permesso di soggiorno!), sia per i docenti nordamericani "in visita", ovvero distaccati temporaneamente presso i programmi in Italia. Molto, però, può e deve essere realizzato, per ottenere davvero quella "circolazione delle idee e dei cervelli" di cui tanto si discute, senza arretrare in punto di sicurezza e controlli ma semplificando ancora procedure e burocrazie, con risparmi di tempo e denaro per tutti. In una parola, AACUPI si batte per passare, a livello italiano, nordamericano ma anzitutto europeo, dal concetto di "immigrazione" a quello, del resto più preciso, di "mobilità" per studenti, ricercatori e docenti.

Infine, alcune notazioni sull'impatto economico dei programmi universitari nordamericani in Italia, in aggiunta a quanto già puntualmente riferito nella ricerca IRPET.

In particolare, il "contributo del contribuente" programma AACUPI allo Stato italiano nelle sue variegate componenti: intanto la filiazione dell'istituzione accademica nordamericana viene considerata come un vero e proprio "consumatore finale" ai fini dell'IVA, e, dunque, viene colpita da tale imposta (al momento all'aliquota del 21%) su tutti gli acquisti in Italia di beni e servizi assoggettati a detto tributo.

Poi, le università ed i *colleges* nordamericani in Italia sono veri e propri datori di lavoro e/o committenti verso dipendenti, collaboratori, ecc., quindi, versano tutti i contributi sociali di volta in volta dovuti; il che è giusto e doveroso, ma talvolta ignorato nelle valutazioni sull'impatto economico e finanziario verso il nostro paese.

Lo stesso dicasi per le imposte e tasse che gli stessi programmi pagano in Italia: IRES ed IMU sugli immobili di proprietà (spesso immobili di rilevante pregio storico-artistico, recuperati e riportati a nuova vita), IRAP sempre e di nuovo sulle remunerazioni dei propri dipendenti e collaboratori, imposte indirette varie (registro, bollo, ecc.) sugli innumerevoli atti e documenti indispensabili per una corretta gestione quotidiana delle attività accademiche e culturali.

Infine, un altro aspetto poco sottolineato e di incomprensibile limitazione alla espansione di questi programmi in Italia, vale a dire i notevoli limiti, fiscali appunto, che sono posti alle donazioni e contribuzioni finanziarie di *sponsors*,

privati ed aziende, che tuttora possono dedurre assai poco dal loro carico tributario di quanto erogato a favore degli enti accademici stranieri ritualmente operanti in Italia.

Su tutto quanto sopra molto resta quindi da fare!

STUDIO BORIO
(Mario Borio) (Gian Franco Borio)

Firenze, 28 agosto 2013

1. Quadro concettuale dello studio all'estero

La mobilità degli studenti coinvolti in percorsi di istruzione e/o formazione all'estero è un fenomeno in espansione che coinvolge sia le grandi economie avanzate sia i paesi in via di sviluppo¹. Lo studio all'estero è promosso e incentivato sia dalle università pubbliche e private dei vari paesi, sia dalle istituzioni pubbliche nazionali e internazionali². Gli strumenti con cui tale promozione avviene sono, ad esempio, il finanziamento tramite borse di studio, l'attivazione di gemellaggi e scambi fra università di nazioni differenti, le campagne di sensibilizzazione alla mobilità internazionale degli studenti.

Per gli istituti universitari, lo sviluppo dei programmi di studio all'estero rappresenta un duplice vantaggio. In primo luogo, esso implica un arricchimento del proprio valore accademico attraverso le relazioni e gli scambi con le università straniere e tramite la crescita professionale dei propri studenti e ricercatori. Secondariamente, esso offre un vantaggio di tipo economico in termini di attrattiva per i nuovi iscritti: un'offerta formativa in cui sono inclusi programmi di studio all'estero e scambi con centri di eccellenza di altri paesi può spesso rappresentare il discrimine nella scelta del futuro studente.

Le istituzioni pubbliche nazionali e internazionali promuovono la mobilità degli studenti universitari allo scopo di formare la futura classe dirigente sui valori dell'interculturalità. Gli obiettivi dei programmi di studio all'estero, esposti da organi e commissioni dei vari paesi,³ possono essere riassunti nei seguenti punti:

¹ La guida pubblicata dall'UNESCO nel 1999 sui programmi di studio all'estero presenta ben 2.659 opportunità di studi post-secondari in 129 paesi diversi (UNESCO 1999). Nell'ultima decade, il fenomeno è cresciuto e il numero di programmi attivati è in continua crescita.

L'indagine presentata in questa pubblicazione è focalizzata sui programmi relativi all'istruzione universitaria e pre-universitaria; si tratta solamente di una parte di un fenomeno molto più esteso che comprende i programmi per studenti che frequentano scuole primarie o secondarie, nonché programmi di ricerca, dottorati e tirocini per laureati e non laureati.

² Alcuni esempi dell'impegno delle istituzioni nazionali e internazionali sono il Programma Erasmus, finanziato dalla Commissione Europea all'interno del programma di Formazione Permanente (LLP), lo Study Abroad Program degli Stati Uniti e le *scholarships* ed *awards* ad esso collegati, i programmi di studio all'estero finanziati da nazioni quali Australia, Canada, India, Giappone e Cina.

³ Ad esempio, le relazioni della Commissione Europea sul Programma Erasmus e LLP e i dati statistici pubblicati sul sito della Commissione Europea - Education & Training (dati

1. favorire l'integrazione culturale e il rispetto per la diversità;
2. aumentare la consapevolezza della situazione internazionale e globale;
3. migliorare le capacità di adattamento e di *problem solving* in ambiti culturali differenti;
4. favorire lo scambio culturale fra nazioni a livello accademico (studenti, ricercatori, docenti).

Le motivazioni che spingono alla formazione internazionale e all'interculturalità possono essere ricondotte *in primis* alle caratteristiche economiche e sociali specifiche del periodo storico e del contesto attuale.

A partire dagli anni Novanta, si è assistito a un'accelerazione del processo di globalizzazione e a una ridefinizione dei rapporti internazionali, fenomeni tuttora in atto e le cui ricadute in termini economici, sociali e culturali devono ancora oggi essere pienamente comprese e assimilate⁴.

Ciò che è certo è che il mondo in cui interagiscono gli studenti di oggi è molto diverso rispetto a quello di venti anni fa ed è in continua evoluzione. I flussi di capitali, merci e persone si sono intensificati e velocizzati, mentre lo sviluppo di nuove tecnologie e mezzi di comunicazione comporta nuove opportunità di interazione sociale.

Una delle conseguenze della Globalizzazione è la crescente interdipendenza tra i territori; contemporaneamente aumentano le possibilità, anche in momenti di vita quotidiana, di entrare in contatto con gruppi di individui che seguono altri modelli culturali e stili di vita.

riferiti all'intervallo 1987/2013), il report finale della Lincoln Commission (2005), il documento pubblicato dall'American Council on Education (2002).

⁴ “La Globalizzazione è un fenomeno complesso che caratterizza le società capitalistiche sin dalle origini del capitalismo, in quanto esso richiede espansione dell'economia di mercato e sistemi di produzione, governo e sviluppo organizzati a livello internazionale” (I. Wallerstein [1978] e L. Gallino [2004]). La fine della Guerra Fredda e il crollo dell'Unione Sovietica all'inizio degli anni Novanta hanno segnato un momento di notevole sviluppo dei processi di globalizzazione, con l'affacciarsi sul mercato globale di nuovi paesi. Allo stesso tempo, lo sviluppo di nuove tecnologie ha velocizzato gli scambi e modificato radicalmente i sistemi di comunicazione.

Gli effetti della globalizzazione investono anche la dimensione politica, culturale e sociale delle società e degli individui. Se da una parte vi sono effetti vissuti positivamente come la possibilità di conoscere più facilmente nuovi paesi, la facilità di comunicazione, la disponibilità di merci e servizi di livello internazionale, non mancano, tuttavia, i rischi di effetti negativi, quali un minor senso di sicurezza a livello locale e globale, la perdita delle autenticità locali e di identità culturali, l'“occidentalizzazione” dei paesi che si affacciano al mercato globale, ed, infine, un'accentuazione degli aspetti meno apprezzabili della società consumistica. Per un approfondimento degli effetti della globalizzazione sulle persone e sui loro atteggiamenti si rimanda a Z. Bauman (2000).

La diversità culturale ed etnica può rendere una società più dinamica, ma può anche sollevare problematiche e generare conflitti⁵. Nella risoluzione di tali difficoltà e divergenze è indispensabile possedere capacità di gestione delle risorse emotive e della fiducia reciproca su cui si fondano le relazioni interpersonali. Per questo motivo, si richiede agli studenti universitari non solo la capacità di comprendere, interpretare e gestire fenomeni complessi, ma, anche, la padronanza di competenze trasversali, o *soft skills*, che vanno a determinare il successo dell'individuo in ambito lavorativo e relazionale. Lo studio all'estero è promosso proprio perché, come vedremo, permette di trasmettere agli studenti quelle *intercultural communication skills* che possono essere riassunte in flessibilità e apertura mentale, empatia culturale, autoconsapevolezza e intraprendenza⁶.

La consapevolezza di un mercato del lavoro sempre più competitivo e globale motiva, inoltre, le famiglie a indirizzare i giovani verso i percorsi di studio all'estero, spesso, anche, in età precoce e nei primi stadi della formazione universitaria, per favorire il più possibile la futura carriera dello studente.

Sarebbe sbagliato, tuttavia, considerare come uniche motivazioni verso lo studio all'estero gli aspetti sociali ed economici del contesto attuale. Chi sceglie di trascorrere uno o più semestri all'estero non lo fa unicamente perché è consapevole che tale esperienza gli permetterà di sviluppare le caratteristiche più richieste dal mercato del lavoro globalizzato. La scelta è dettata, anche e soprattutto, dalla curiosità intellettuale e umana, dal piacere di viaggiare e scoprire cose nuove, dall'attrazione verso l'altro e il diverso da sé.

Esistono motivazioni psicologiche e antropologiche profonde che muovono al viaggio e alla scoperta di tradizioni e culture differenti dalla propria. Il fascino che il viaggio, in quanto momento di apprendimento e crescita personale, esercita non è esclusivo della modernità né della cultura occidentale, ma risale, piuttosto, a una propensione insita nell'uomo che si è rivelata basilare per l'evoluzione della specie umana. La metafora del viaggio come momento di crescita personale è un *topos* che appartiene a tutte le culture e i gruppi sociali, ed è stata tramandata sin dagli antichi miti del mondo greco, delle tribù africane e asiatiche e delle civiltà precolombiane. Le migrazioni, le scoperte geografiche, lo scambio culturale, la pratica del baratto prima e degli scambi mercantili, poi, la trasmissione delle

⁵ A livello internazionale, l'apertura del blocco sovietico alle economie capitaliste occidentali, la creazione dell'Europa Unita, l'emergenza del terrorismo islamico e i movimenti politici e sociali della Primavera Araba e degli *Indignados* sono solo alcuni dei fenomeni che manifestano una crescente complessità geo-politica. Ma, conflitti interculturali si manifestano anche su scala locale quando si tratta di riconoscere diritti agli immigrati, adeguare i programmi scolastici, provvedere all'integrazione dello straniero nel nuovo territorio.

Per un approfondimento del tema delle interazioni tra globalizzazione e conflitto interculturale segnaliamo B. Easterly e R. Levine (1997), P. Collier e D. Dollar (2002), A. Volpi (2005), A. Portera e P. Dusi (2005).

⁶ T. Williams (1999).

tecniche e delle scienze, la diffusione della scrittura e dei numeri arabi sono solo alcuni esempi delle conseguenze che la propensione dell'uomo a muoversi e interagire con i propri simili ha avuto sulle forme di vita collettiva.

Come fa notare Eric Leed nel suo *The Mind of the Traveler* (1991), si può dire che, in tutte le culture, “il viaggio è la risorsa di metafore più comune per spiegare trasformazioni e transizioni di ogni tipo. Attingiamo dall'esperienza della mobilità umana per definire il significato della morte (come ‘passaggio’) e della struttura della vita (come ‘viaggio’ o pellegrinaggio); per esprimere i cambiamenti di condizioni sociali ed esistenziali nei riti di iniziazione (o ‘di passaggio’)”.

Questa onnipresenza del viaggio all'interno delle culture e delle tradizioni religiose umane è da ricondurre, secondo Leed, alla “normalità” del viaggio per l'uomo. Non bisogna dimenticare, infatti, che lo stanziamento e la costruzione di abitazioni e villaggi sono condizioni sopraggiunte dopo millenni di preistoria in cui le popolazioni umane sono state nomadi e in continua migrazione per soddisfare le necessità dell'*habitus* di cacciatori-raccoglitori. Di conseguenza, il viaggio permette una riscoperta dei nostri impulsi più ancestrali, assumendo spesso il significato di momento “sacro” per le sue potenzialità di trasformazione, riscoperta e motivazione sull'individuo. I riti di passaggio studiati da antropologi quali van Gennep, Turner ed Eliade⁷ richiedono quasi sempre la presenza di un viaggio, talvolta interiore e solamente spirituale, ma, più spesso, un effettivo allontanamento fisico dalla comunità di provenienza, per poi ritornarvi una volta avvenuto il cambiamento previsto. I pellegrinaggi religiosi rappresentano, in questo senso, uno sviluppo e un ampliamento di questi riti di passaggio, che richiedono una prova della propria fede per ottenere una purificazione spirituale.

Se oggi il viaggio di piacere, di studio o di lavoro, ha perso molte delle caratteristiche sacrali o rituali dei riti di iniziazione o di passaggio⁸, non è sbagliato sostenere che rimangono insite nel viaggiare alcune delle caratteristiche psicologiche e antropologiche che abbiamo visto. L'antropologo Nelson Graburn sostiene, ad esempio, che le forme di viaggio contemporanee soddisfino le stesse necessità caratterizzanti categorie di viaggio più antiche, come i pellegrinaggi nella cultura europea e asiatica, poiché forniscono delle occasioni di “rottura della routine” necessarie per alleviare le difficoltà e ridefinire i tempi e gli spazi dell'ordinario⁹.

⁷ I testi di Arnold van Gennep (1972), Victor Turner (1987) e Mircea Eliade (1965) sono la letteratura di riferimento in antropologia per lo studio delle tradizioni dei riti di iniziazione e di passaggio nelle varie popolazioni umane. Grazie alle loro ricerche si sono potute stabilire le numerose somiglianze fra tradizioni appartenenti a culture fra loro distanti nello spazio e nel tempo.

⁸ Mircea Eliade, ad esempio, lamenta l'assenza nella contemporaneità di forme genuine di iniziazione, sostenendo che “l'uomo moderno ha perso del tutto il senso dell'iniziazione tradizionale” (M. Eliade [1965]).

⁹ N. Graburn (1977).

Da un punto di vista psicologico, il viaggio continua a rappresentare una ricerca di “autenticità”, una lacerazione del proprio spazio di vita e degli affetti, un atto di distruzione a cui seguirà una ricostruzione che richiederà determinazione, empatia, spirito di adattamento¹⁰. Ci si spoglia del proprio retaggio e ci si apre all’ignoto, alla novità, alla scoperta di un nuovo sistema simbolico e comunicativo. In una prospettiva pedagogica l’incontro con l’altro è una scuola, un modo per acquisire conoscenze e allo stesso tempo una consapevolezza di noi stessi nel mondo.

In quest’ottica i programmi di studio all’estero possono perciò rappresentare un valido strumento per rispondere non solo alle richieste di formazione professionale, ma anche di sviluppo a tutto tondo dell’individuo, educando gli studenti al dialogo culturale e al riconoscimento delle necessità e delle strutture di senso dell’altro.

1.1 La condizione dello studente all’estero

Rispetto alla tradizionale figura del migrante, lo studente in visita per uno o più semestri di studio gode di una condizione emotiva e motivazionale di partenza generalmente più favorevoli. La sua presenza nel paese straniero è volontaria, legata a un preciso programma di attività, ed è inserito in una comunità di persone che si trovano nella sua stessa situazione. Ciononostante, anche gli studenti all’estero possono vivere condizioni di *stress*, straniamento e paura, comuni a tutti coloro che sono chiamati a confrontarsi con una nuova cultura.

Non mancano in letteratura studi in merito alle difficoltà affrontate da chi, per periodi più o meno lunghi, debba adattarsi ad un nuovo contesto culturale. Uno dei più interessanti è, senz’altro, il contributo di Oberg allo sviluppo della teoria dello “*shock culturale*”¹¹: tale espressione, coniata negli anni Cinquanta, indica gli stati emotivi di ansia, disorientamento, confusione, sfiducia e sorpresa esperiti da chi è chiamato a calarsi in nuovi contesti.

Lo *shock culturale* è, quindi, un fenomeno che, con differente intensità e durata, interessa tutti coloro che per vari motivi siano costretti a cambiare paese e debbano restarvi per un periodo di tempo relativamente lungo. E tra chi subisce questa condizione di passaggio vi sono, appunto, anche gli studenti all’estero.

Il passaggio da una cultura ad un’altra comporta la perdita dei riferimenti simbolici e conoscitivi da cui l’individuo trae consapevolezza di sé e del suo vissuto: la cultura, infatti, può essere definita come l’insieme di norme, valori, credenze e simboli che incontriamo nella quotidianità e ci consentono di conferire un senso a quello che accade¹². Si tratta di ciò che viene chiamato SENSO

¹⁰ Tali riflessioni si trovano sia nell’opera dell’antropologo D. MacCannell (1976), sia in quella di carattere più psicologico di J. Reason (1974).

¹¹ K. Oberg (1960).

¹² La cultura è “l’insieme di coordinate che forniscono all’individuo una porzione di mondo pre-interpretata, consentendogli di sviluppare le abilità necessarie a interagire efficacemente con il proprio ambiente di vita” (M. Capovilla, A. Faggi e M. C. Ambrosi Zanoit [2012], p. 22).

COMUNE¹³: un insieme di significati sottintesi, pre-determinati e interiorizzati, acquisiti come dati di fatto di una realtà oggettiva su cui l'individuo costruisce le proprie certezze e modula le proprie azioni.

È nella costante interazione tra individuo e contesto che il soggetto attribuisce un senso alla realtà e si afferma come attore, in grado di partecipare ai RITUALI COLLETTIVI che ne scandiscono la quotidianità¹⁴. Le possibilità d'azione dell'individuo risiedono nella capacità di definire la situazione concordata nell'interazione e applicare comportamenti coerenti con le aspettative degli altri individui, in funzione delle proprie motivazioni e degli scopi perseguiti.

Nelle condizioni di *shock* culturale, il *pattern* di credenze, comportamenti e significati in base ai quali l'individuo era abituato a orientare efficacemente le proprie azioni si rivela inutilizzabile. In conseguenza di ciò, si manifestano stati di precarietà, instabilità emotiva e incapacità di interagire col contesto e comunicare con l'altro, col rischio di sviluppare atteggiamenti di chiusura e rifiuto dell'alterità.

I processi attraverso cui l'uomo sviluppa una percezione di sé stesso in quanto membro di un gruppo sociale è radicato nella psiche umana¹⁵: si tratta di un

Il concetto di cultura (dal latino *colère*=coltivare) è stata ampiamente trattata e dibattuta nell'ambito delle scienze sociali. Tra le molte opere che hanno affrontato il tema si segnalano i lavori di W. Griswold (1997), I. Robertson (1993) e l'antologia di P. Rossi (1970).

¹³ Sui processi di costruzione di senso nella vita quotidiana si rimanda alle opere di A. Schütz, sociologo fenomenologico austriaco, e di G. H. Mead, sociologo americano della Scuola di Chicago, il cui contributo è stato fondamentale per lo sviluppo della teoria dell'interazionismo simbolico.

¹⁴ Lo studio dell'interpretazione dei "rituali interpersonali" è al centro del lavoro di molti autori. Tra i molti segnaliamo E. Goffman: le sue opere, diventate ormai un classico della prospettiva dell'interazionismo simbolico, descrivono l'attore sociale come un attore il cui palcoscenico è costituito dallo spazio di vita. In una mutua interazione reciproca, l'attore assume ruoli diversi a seconda dell'interpretazione degli stimoli che egli riceve dall'ambiente, contribuendo a costruirne il senso.

¹⁵ L'interazione tra individuo e gruppi sociali è l'oggetto di studio della psicologia sociale, ma non mancano contributi di filosofi, antropologi, sociologi, educatori, psicologi, psico-terapeutici. Il campo di studio è, pertanto, molto ampio e complesso, così come i modelli interpretativi proposti. Per una rassegna dei principali contributi segnaliamo i manuali di G. Attili (2002) e G. Mantovani (2007).

Ciò che preme sottolineare è l'esistenza di un rapporto tra individuo e gruppo sociale, che è insito nella natura umana: l'individuo sviluppa se stesso in quanto membro di una comunità dalla quale egli interiorizza schemi cognitivi e comportamentali, norme, codici comunicativi e rituali. Tale condizione ha segnato l'esistenza dell'uomo dalla Preistoria ad oggi. Ciò che può variare sono l'estensione e la struttura dei gruppi, il numero di gruppi a cui l'individuo sente di appartenere, i criteri di esclusione, la complessità del sistema di significati in cui l'individuo si cala.

Nella società multiculturale della contemporaneità, l'individuo adulto percepisce se stesso in quanto parte di un mondo i cui confini spaziali e culturali sono in costante ridefinizione. Lo sviluppo della piena consapevolezza di sé lo rendono in grado di agire in

fenomeno ampiamente indagato nella letteratura interessata allo studio delle strutture cognitive e allo sviluppo e salvaguardia del sé. L'uso di categorie semplici quali "io", "noi" e "voi" rappresenta un'ancora a cui aggrapparsi in situazioni in cui i riferimenti abituali vengono meno. Il rafforzamento delle relazioni intra-gruppo è, dunque, uno strumento di difesa e salvaguardia del proprio benessere psichico a cui l'individuo può ricorrere in condizioni avvertite come cause di *stress* e minacce esterne.

Per superare questo atteggiamento di chiusura è necessario un investimento emotivo notevole il cui esito è comunque incerto e non predefinito. Qualora ciò non avvenga con successo, l'individuo rischia di incorrere in stati d'animo e atteggiamenti negativi, quali:

- senso di frustrazione;
- sviluppo di stati d'ansia;
- basso rendimento nello studio o nelle attività lavorative;
- isolamento volontario o legame esclusivo con persone della propria nazionalità;
- depressione¹⁶.

1.2 Processi formativi e impatto pedagogico

L'intensificarsi della mobilità di studenti all'estero ha spinto la letteratura scientifica internazionale ad un sempre maggiore interesse verso gli effetti psicologici e sociali relativi alla transculturalità e alle loro implicazioni in ambito educativo e accademico. Al riguardo, particolarmente rilevanti sono i processi attraverso cui lo studente interagisce con la nuova realtà e l'impatto pedagogico di tali processi.

Gli studi condotti più recentemente sostengono che la capacità d'interpretazione del contesto, fondamentale affinché l'individuo possa affermarsi come "attore sociale", si sviluppa attraverso l'adattamento¹⁷: si tratta di un processo non lineare

maniera sempre più indipendente dal proprio gruppo di origine, sia esso la famiglia o il gruppo di pari.

Qualora l'alterità venga percepita come minaccia, l'individuo può cedere a meccanismi di salvaguardia del Sé e della propria salute psichica (e fisica) che lo portano a rifugiarsi nel conosciuto, in comunità chiuse regolate da schemi interpretativi a lui familiari. Pertanto, si recuperano modelli di categorizzazione molto semplici, tipici delle comunità tribali dove l'individuo è riconosciuto come tale in quanto parte di un gruppo chiuso all'esterno, e la realtà viene interpretata ricorrendo a rigidi idealtipi.

¹⁶ Gli effetti di un mancato adeguamento al nuovo contesto culturale sono oggetto di studio in E. Marx (2001).

¹⁷ Il termine "adattamento", anche quando viene utilizzato in ambito socio-scientifico, rimane legato al significato attribuitogli nel paradigma della biologia evuzionista, dove indica la capacità degli organismi di modificare se stessi in funzione delle condizioni ambientali, al fine della salvaguardia e della riproduzione della specie.

né immediato, che può richiedere tempo e fatica all'individuo e causare *stress* e sofferenza. L'adattamento presuppone una trasformazione degli schemi cognitivi dell'individuo; può trattarsi di un'esperienza destabilizzante e difficile, ma come ogni momento di "crisi" essa comporta un cambiamento che può avere riflessi positivi sulla personalità dell'individuo¹⁸, che ha l'opportunità di ampliare i propri orizzonti culturali, sviluppare competenze cognitive e acquisire maggior consapevolezza di se stesso attraverso un confronto quotidiano con la diversità.

L'esperienza di studio all'estero è dunque una sfida che, se affrontata positivamente, come avviene nella maggior parte dei casi, porta a sviluppare una maggiore sensibilità verso culture e tradizioni diverse, nonché un nuovo interesse per i viaggi all'estero, soprattutto nel paese ospite con cui molto spesso si è stabilito un legame affettivo.

L'adattamento è un processo complesso e di non semplice lettura: le modalità con cui si reagisce alle condizioni di *stress* variano da individuo a individuo e, pertanto, non è possibile stabilire un'uniformità di comportamenti e di atteggiamenti universali. Detto ciò, in campo psicologico e sociologico sono stati definiti alcuni schemi interpretativi che, sebbene non siano da intendersi in modo restrittivo e assoluto, possono aiutarci nel comprendere quelli che sono gli stati emotivi e cognitivi che segnano l'esperienza dello studente all'estero.

Milton Bennett descrive i processi di adattamento che intervengono nell'incontro tra culture utilizzando una Scala di Sensibilità Interculturale: si tratta di un modello dinamico centrato sulla prospettiva del cambiamento, per il quale la sensibilità interculturale si sviluppa in una progressione da stadi etnocentrici a stadi etnorelativi. In altre parole, attraverso vari stadi l'individuo passa dal rifiuto della differenza alla completa integrazione¹⁹.

L'uso del termine nell'ambito delle scienze sociali è da imputarsi al gruppo di ricercatori e studiosi che durante gli anni Venti e Trenta svilupparono l'approccio dell'ecologia urbana presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Chicago.

In psicologia, l'adattamento dell'individuo all'ambiente denota la "relazione che l'individuo istituisce con l'ambiente in cui agisce e opera, così da riuscire ad ottenere la soddisfazione dei propri bisogni fisici e sociali" (Enciclopedia Treccani).

Ancora più esaustivo è il contributo di M. C. Ambrosi Zanoit, che scrive: "Il termine adattamento indica il processo di modificazione di aspetti della sfera biologica di un organismo, messo in atto in risposta a un mutamento nelle condizioni ambientali. Dal punto di vista culturale è possibile fare riferimento al processo di acculturazione, definita come quel processo per cui un individuo acquisisce un nuovo set di informazioni culturali mediante contatto con altre culture e/o mediante l'influenza di culture esterne. [...] Da un punto di vista transculturale adattamento significa dunque trovare il giusto equilibrio tra gli elementi della tradizione e le incertezze del cambiamento, tra il vecchio, familiare, e il nuovo, che presenta elementi trainanti di potenziale arricchimento e accrescimento" (M. Capovilla, A. Faggi e M. C. Ambrosi Zanoit [2012]).

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ M. J. Bennett (1986).

Dalla sociologia arriva, invece, il contributo di D. H. Brown, che, nel 1986, descrisse l'adattamento ad una nuova cultura attraverso quattro fasi, che non necessariamente si manifestano in un determinato ordine cronologico: "luna di miele", "alienazione o ritiro", "regolazione" e "padronanza". La tabella successiva sintetizza gli aspetti principali di ciascuna fase.

Tabella 1.1

LA TEORIA DI D. H. BROWN: LE QUATTRO FASI
DELL'ADATTAMENTO AD UNA NUOVA CULTURA

Luna di miele	Durante questo periodo le differenze tra la vecchia e la nuova cultura sono viste in una luce romantica, meravigliosa e nuova. Caratterizza le prime settimane, durante le quali l'individuo subisce il fascino della novità e della scoperta.
Alienazione o ritiro	Dopo qualche tempo, l'individuo entra in crisi: emergono difficoltà con la lingua, il cibo, l'alloggio, le modalità di comunicazione e interazione con gli altri. Situazioni quotidiane diventano causa di <i>stress</i> , frustrazione e rabbia. L'individuo si espone al rischio delle GAFFE CULTURALI, prova nostalgia di casa e senso di disorientamento e paura.
Regolazione	Dopo qualche tempo ci si comincia ad abituare alla nuova cultura: i bioritmi e la <i>routine</i> sono oramai assimilati e l'individuo inizia a sviluppare un atteggiamento positivo, mostrandosi consapevole dei codici comunicativi e sviluppando capacità di <i>problem solving</i> nel nuovo contesto.
Padronanza	Definita anche fase della biculturalità, è la fase in cui l'individuo è in grado di partecipare tranquillamente alla cultura ospitante pur conservando molti tratti della cultura recedente. Non si tratta di un completo processo di assimilazione, ma piuttosto di un'interazione dialettica tra due codici culturali.

I metodi di apprendimento basati sull'esperienza e sulla pratica appartengono, invece, alla cultura educativa e pedagogica del mondo anglosassone: essa si avvale dell'influenza del pensiero pragmatista di Dewey, fra i primi a sostenere l'insufficienza di un approccio pedagogico puramente teorico e formale e a

proporre il coinvolgimento attivo dello studente tramite osservazione ed esperienza pratica²⁰.

La teoria dell'*experiential learning* avanzata da D. Kolb, nel 1984, riprende ed estende questo approccio, definendo il processo di apprendimento come un processo ciclico in cui si succedono fasi di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva²¹. Nell'apprendimento esperienziale la persona viene coinvolta nella sua interezza, includendo, oltre agli aspetti cognitivi, le caratteristiche emotive, empatiche e relazionali dell'individuo, sia isolato sia all'interno del gruppo sociale di riferimento. Questo fa sì che obiettivi, modalità e risultati di apprendimento non siano standardizzati e uguali per tutti i discenti ma altamente personalizzati, ovvero più vicini alle necessità di ognuno. L'uso di processi di auto-osservazione e auto-valutazione incentiva una maggiore autoconsapevolezza di sé e del proprio metodo di apprendimento.

Oggi, l'interazione tra individuo e contesto ha acquisito grande rilevanza nell'ambito dell'istruzione accademica e della formazione all'estero. Lo stesso approccio pedagogico dei programmi di studio all'estero è improntato a una formazione non esclusivamente nozionistica, bensì che sia capace di trasmettere agli studenti le capacità cognitive ed emotive per superare le difficoltà di adattamento.

I programmi di *study abroad* adottano, difatti, una visione olistica, che affianca al tradizionale apprendimento in aula altre forme di apprendimento non formali quali *experiential learning*, *learning-by-doing* e *full-immersion* linguistica, che, negli ultimi decenni, si sono affermate quali metodologie efficaci per il trasferimento di capacità sia specifiche sia trasversali.

Secondo Hopkins,²² i programmi di studio all'estero rappresentano una forma ben sviluppata ed equilibrata di apprendimento esperienziale, poiché offrono la possibilità di esperire le diverse attività e modalità formative in un ambiente fisico

²⁰ J. Dewey (1938). Accanto all'opera di Dewey, fra i precursori dell'apprendimento esperienziale sono da ricordare Kurt Lewin, per il concetto di *learning circle* che inizia e termina con l'esperienza concreta, e Jean Piaget, per gli studi sull'impatto dell'esperienza sensoriale e motoria nelle prime fasi dell'apprendimento.

²¹ Le attività previste nell'*experiential learning* sono numerose e si dividono fra attività *indoor* e attività *outdoor*. Fra le prime si trovano, ad esempio, i giochi di ruolo, le simulazioni, gli esercizi di gruppo e l'utilizzo di tecniche teatrali, per sviluppare fra gli studenti la consapevolezza di sé e degli altri, stimolare una comunicazione efficace e produttiva e attivare un atteggiamento propositivo e volto al *problem solving*. Le attività *outdoor*, invece, sono, ad esempio, i percorsi di avventura, i viaggi, le attività ludiche, sportive o culturali da svolgere in gruppi di persone più o meno numerosi. Tali esperienze favoriscono il legame all'interno del gruppo, le capacità organizzative e il lavoro di squadra, delineano le attitudini di *leadership* e la costruzione di relazioni equilibrate e positive, oltre a promuovere e valorizzare gli interessi dei diversi partecipanti.

²² J. R. Hopkins (1999).

e culturale differente da quello di riferimento, e, quindi, potenzialmente aumentando l'impatto cognitivo ed emotivo sugli studenti.

La maggior parte dei programmi prevede, infatti, sia la realizzazione di gruppi di studio e di lavoro, spesso collegati all'attivazione di *internships* o *traineeships* all'interno dell'ente organizzatore, o presso istituti ad esso associati, sia la partecipazione a visite guidate e viaggi studio che favoriscano gli interessi culturali degli studenti e i processi di integrazione e scoperta del paese ospite. Allo stesso tempo, viene data grande importanza alla valorizzazione del tempo libero, promuovendo la libera iniziativa dei giovani nella scelta di immergersi nel contesto locale tramite una serie di attività di intrattenimento che offrano ulteriori occasioni di confronto con persone, idee e tradizioni differenti. L'obiettivo è, infatti, quello di favorire occasioni di partecipazione attiva alla nuova cultura. Con il passare del tempo, lo studente all'estero impara, perciò, ad adeguarsi ai ritmi e alle usanze del luogo: ne apprezza il cibo, le tradizioni, gli usi, i costumi e le forme di interazione tra simili. Egli, inoltre, acquisisce padronanza dei codici comunicativi e sviluppa un'Intelligenza Emotiva²³ che gli consente di essere attore, anche, in contesti multiculturali e multietnici.

L'aspetto fondamentale è che il ragazzo non viene completamente assorbito nella nuova realtà e non dimentica la propria cultura d'appartenenza; piuttosto egli sviluppa una competenza transculturale, ossia una capacità di passare da un codice culturale all'altro, padroneggiando il contesto in funzione del proprio benessere e della soddisfazione dei propri bisogni. Egli sviluppa, quindi, capacità e competenze trasversali (padronanza di una lingua straniera, capacità di *problem solving*, ecc.) che costituiscono un patrimonio spendibile in ogni ambito relazionale, lavorativo e sociale.

²³ Per approfondimenti sul tema dell'Intelligenza Emotiva e del Quoziente Emozionale si rimanda a P. Salovey & J. D. Mayer (1990) e D. Goleman (1998). La metodologia di valutazione del Quoziente Emozionale è stata, invece, sviluppata da R. Bar-On (1988).

Intelligenza Emotiva, Quoziente Emozionale e *Study Abroad*

Negli anni Novanta, gli psicologi americani Peter Salovey, John Mayer e Daniel Goleman hanno sviluppato la teoria dell'*Intelligenza Emotiva (IE)*: l'assunzione fondamentale di questa teoria è che l'uomo dispone di abilità mentali che gli consentono di percepire le emozioni, comprenderle, regolarle ed utilizzare le informazioni emozionali per guidare il pensiero e le azioni.

Secondo R. Bar-On (1988), l'Intelligenza Emotiva comprende un insieme di abilità non cognitive e capacità che consentono all'individuo di far fronte alle pressioni dell'ambiente.

Si parla di Quoziente Emozionale, valutabile rispetto a cinque ambiti di competenze/capacità:

- capacità intrapersonali;
- capacità interpersonali;
- capacità di adattamento;
- strategie di gestione dello *stress*;
- fattori motivazionali e di umore generale.

Per concludere, vale la pena ribadire come lo studio all'estero abbia riflessi psicologici e cognitivi importanti.

Si è visto, infatti, come le motivazioni che spingono a intraprendere un programma di studio all'estero siano molteplici e variegata, essendo di natura economico-sociale, culturale e antropologica, talvolta associate, anche, a difficoltà di adattamento dello studente, difficoltà che possono essere affrontate e superate offrendo agli studenti un supporto pedagogico adeguato.

D'altra parte, l'impatto positivo che lo *study abroad* può esercitare sullo studente, oltre ad essere stato analizzato teoricamente dalla letteratura psicologica e formativa, è stato oggetto, anche, di alcuni studi empirici²⁴ che evidenziano come, al termine di un semestre di studio in un paese straniero, lo studente riconosca di aver acquisito e/o migliorato le proprie capacità in ambiti quali:

- abilità linguistiche in una o più lingue straniere;
- conoscenza di una nuova cultura;
- competenze specifiche.

In aggiunta a tali miglioramenti, lo studente dimostra di aver raggiunto una maggiore padronanza nelle abilità di comunicazione interculturale. Nella maggior parte dei casi, lo studente di ritorno da uno o più semestri di studio all'estero è una

²⁴ T. Williams (1999) e M. H. Salisbury (2001).

persona più flessibile, più autonoma, con una mentalità più aperta e capace di affrontare meglio lo *stress* emotivo²⁵.

Le caratteristiche del cambiamento e dell’impatto sullo studente sono tali da confermare il crescente interesse per lo *study abroad*, in quanto permette agli studenti di sviluppare capacità sempre più importanti in un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da una multiculturalità e una globalizzazione sempre più pervasive.

2. Gli studenti universitari nordamericani nel mondo ed in Italia: una comparazione

2.1 I programmi universitari nordamericani nel mondo: alcuni numeri

Per una regione come il Nord America, dove coesistono da secoli culture e tradizioni fra loro molto distanti quali le pre-esistenti civiltà indiano-americane, le popolazioni colonizzatrici europee e le etnie afroamericane, il viaggio e lo scambio interculturale sono aspetti che, storicamente, hanno vitale importanza.

Il viaggio all’estero ha rappresentato per la cultura nordamericana un momento per definire la propria identità, nel rapporto con i paesi di origine dei propri gruppi etnici e con le nazioni con cui intrattiene rapporti di scambio economico e culturale²⁶.

Fin dal XIX secolo, il viaggio all’estero, in particolare in Europa, ha significato un arricchimento culturale e personale per coloro che abbandonavano l’ambiente del nuovo continente per confrontarsi con gli usi e costumi del resto del mondo. I numerosi resoconti e i romanzi ispirati alle esperienze di viaggiatori dell’epoca hanno costituito i fondamenti della letteratura di viaggio nordamericana, guidando e ispirando nuove generazioni di esploratori e turisti.

A influenzare la cultura e l’opinione pubblica della società nordamericana non sono state solo le opere di autori celebri quali Washington Irving, Mark Twain, Robert Louis Stevenson e Henry James, ma, anche, le meno note pubblicazioni di autori afroamericani, di giornalisti, di scrittrici e croniste femministe²⁷.

In questo contesto, alcune università nordamericane iniziarono ad inserire nella loro offerta didattica programmi di studio all’estero. La prima università ad offrire la possibilità di visite all’estero fu l’Indiana University, che, attorno al 1875, iniziò a organizzare soggiorni estivi in località europee fra cui Svizzera, Francia, Regno Unito e Germania.

²⁵ La misurazione delle competenze interculturali viene effettuata tramite due indicatori: il CCAI (*Cross-Cultural Adaptability Inventory*) sviluppato da C. Kelley & J. Meyers (1995) e l’ISI (*Global Competence and Intercultural Sensitivity Index*) sviluppato, invece, da C. Olson & K. Kroeger (2001).

²⁶ W. Stowe (1994).

²⁷ Ibidem.

Non si trattava ancora di un effettivo programma di studio, poiché non prevedeva l'assegnazione di crediti: tale sviluppo si ebbe nel XX secolo, attraverso tappe importanti quali la fondazione dell'Institute of International Education nel 1919 e la creazione, nel 1923, del primo programma di *study abroad* riconosciuto a livello accademico, da parte dell'University of Delaware.

Da allora lo *study abroad* ha conosciuto una serie di sviluppi e ampliamenti significativi. Oltre ai programmi rivolti alle tradizionali destinazioni europee si sono aggiunti, nel tempo, i programmi in Asia, Sud America, Africa, Oceania e Medio Oriente, arrivando oggi ad offrire agli studenti nordamericani la possibilità di scegliere il proprio programma virtualmente in tutto il mondo.

Contemporaneamente, è anche cresciuto il riconoscimento e la considerazione per la formazione internazionale degli studenti universitari. A seguito delle esperienze delle due guerre mondiali, nel Nord America, si è diffusa una maggiore sensibilità per i rapporti internazionali, come testimoniato, ad esempio, negli anni Quaranta dalla fondazione del Programma Fulbright, volto a promuovere un clima internazionale di comunicazione e fiducia²⁸.

Come si è anticipato nel primo capitolo, negli ultimi anni i programmi di studio all'estero sono stati ulteriormente favoriti dai cambiamenti economici e sociali a livello globale.

Lo *study abroad* si è trasformato così da un'opportunità riservata ad un'*elite* culturale a un fenomeno, se non di massa, almeno di ampia diffusione, diversificandosi in termini di *location*, ambiti di studio e durata dei programmi. Se rimangono valide molte delle motivazioni originarie alla base della nascita dei primi programmi nordamericani di studio all'estero, è vero altresì che questi oggi rispondono anche a esigenze non strettamente accademiche e intellettuali, includendo aspetti di divertimento, svago o anche di generica curiosità per altri luoghi, persone, abitudini e modi di vivere, aspetti che, in una certa misura, avvicinano il fenomeno dello *study abroad* a quello del turismo *leisure* dove il turista è in primo luogo un "cliente" e un "consumatore", anche se i suoi interessi sono talvolta orientati alla ricerca di emozioni, di stimoli e di idee, con risvolti importanti sotto il profilo psicologico e della crescita culturale ed umana dell'individuo.

2.1.1 Un fenomeno in crescita

Negli ultimi venti anni, si è assistito a una crescita della partecipazione di studenti nordamericani a programmi di studio all'estero. A seguito degli attacchi terroristici del 2001 subiti dagli Stati Uniti e del riassetto globale conseguente, la richiesta di una formazione di carattere internazionale e multiculturale, volta a comprendere le complessità globali, si è fatta ancora più intensa ed urgente, a

²⁸ Il Programma Fulbright fu fondato nel 1946, e fu il risultato di una proposta di legge del novembre 1945 del Senatore J. William Fulbright dello stato dell'Arkansas; diventò legge con la firma del Presidente degli Stati Uniti, Harry S. Truman.

discapito degli atteggiamenti di diffidenza e chiusura che tali eventi potrebbero aver inizialmente suscitato.

Gli interventi di organi istituzionali quali l'American Council on Education e la Abraham Lincoln Commission²⁹ hanno sollecitato un maggiore investimento di risorse economiche e umane nei programmi di *study abroad*, inducendo un aumento significativo dei corsi attivati e delle presenze registrate.

I principali obiettivi dell'investimento nella formazione internazionale delle università nordamericane possono essere ricompresi tra i seguenti³⁰:

1. sviluppare una cittadinanza e una forza lavoro globalmente competente;
2. migliorare le capacità nazionali di affrontare e risolvere le sfide globali;
3. formare più esperti internazionali in grado di allinearsi ai bisogni strategici;
4. accrescere la partecipazione a programmi di *study abroad* di qualità;
5. diversificare le destinazioni dello *study abroad*, in particolare nei paesi in via di sviluppo;
6. internazionalizzare l'educazione post-secondaria nordamericana ponendo lo *study abroad* come caposaldo della formazione *undergraduate*.

Il rapporto finale della Abraham Lincoln Commission sullo Study Abroad Program (2005) aveva indicato come obiettivo da conseguire, entro l'anno accademico 2016-2017, la mobilità di un milione di studenti americani all'anno coinvolti in programmi di studio all'estero, incrementando, soprattutto, il numero di studenti iscritti a corsi di livello *undergraduate*³¹. Traguardo, allora altamente ambizioso, oggi del tutto irrealistico, ma rappresentativo di una volontà di sostenere fortemente un fenomeno ritenuto fondamentale per l'educazione dei giovani americani, e questo, anche, attraverso politiche, quali l'attivazione di nuove *scholarships* (come il Lincoln Award) e l'inclusione dei programmi di studio all'estero fra i requisiti di alcuni corsi di studio.

La Figura 2.1 riporta i dati degli studenti di nazionalità americana all'estero relativi al periodo 1993-2011³². Come si può notare, il numero di ragazzi che trascorrono un periodo di studio fuori dagli USA è pressoché triplicato; nell'ultimo anno, gli studenti all'estero erano 273.996, per un incremento rispetto all'anno precedente pari all'1,3%.

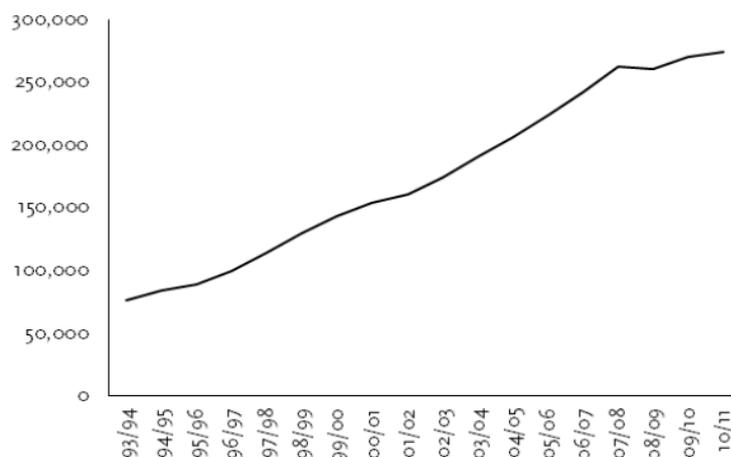
²⁹ American Council on Education (2003) e Abraham Lincoln Commission (2005).

³⁰ Tali obiettivi sono indicati in parte alle pp. 9-10 del documento dell'American Council on Education (2002) e in parte dal Report finale della Abraham Lincoln Commission (2005), pp. XI-XII.

³¹ Abraham Lincoln Commission (2005), pp. VII-VIII.

³² Open Doors Data su U.S. Study Abroad forniti dall'Institute of International Education (IIE), 2012.

Figura 2.1
STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI ALL'ESTERO
TREND



Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Dalla figura, si possono notare due momenti in cui la crescita ha rallentato ed entrambi si collocano in corrispondenza di due importantissimi eventi internazionali.

Il primo momento di flessione si ha nell'intervallo 2001-2003, in seguito agli attentati alle Torri Gemelle del World Trade Center di New York avvenuti l'11 settembre 2001.

Il secondo punto di flessione della retta è in corrispondenza dell'intervallo 2007-2009 ed è, presumibilmente, imputabile agli effetti della crisi economico-finanziaria scoppiata proprio in quegli anni negli Stati Uniti.

Tali osservazioni suggeriscono una corrispondenza tra flussi di studenti in uscita dagli USA ed eventi internazionali: la minor sicurezza economica e fisica percepita dalle famiglie americane spinge a comprensibili atteggiamenti di chiusura e risparmio di risorse. Nonostante i due momenti di rallentamento, il *trend* di crescita dei programmi di studio nordamericani all'estero dimostra una sostanziale continuità. Se si confrontano i dati con quelli relativi al turismo americano in generale³³, si nota che il turismo accademico presenta una crescita maggiore. Dal 1990 al 2010, il numero di turisti americani con destinazioni *overseas* è raddoppiato, passando da circa 16 milioni a 30 milioni di persone. Il numero degli studenti dei programmi americani all'estero, invece, come si evince dalla tabella, è quasi triplicato in un lasso di tempo inferiore (1994-2011).

Tuttavia, a ben guardare, la crescita del fenomeno è sì continua, ma presenta un tasso di incremento fra i diversi anni non costante e, anzi, in tendenziale

³³ Fonte: U.S. Department of Commerce (2011).

diminuzione, e questo, probabilmente, anche a prescindere dall’impatto della crisi economica.

Quindi, se un rallentamento all’espansione del fenomeno negli ultimi anni può essere senz’altro ricondotto all’influenza della crisi economica globale sviluppatasi dal 2008 ad oggi, appare chiaro come gli scenari futuri, per quanto positivi, non possano essere costruiti sul ripetersi di dinamiche che oggi appaiono “eccezionali” e che hanno caratterizzato gli anni Novanta e parte del decennio già trascorso.

Bisogna, infine, considerare che il crescente numero degli studenti coinvolti nello *study abroad* è associato ad una riduzione della durata media dei programmi, a causa di una redistribuzione degli studenti su programmi più brevi ed economicamente meno impegnativi, come si vedrà più approfonditamente nella sezione 2.1.4. Per certi versi (impatto economico, ma non solo), la minor durata dei programmi compensa il maggior numero di partenze e/o di studenti coinvolti.

2.1.2 Caratteristiche prevalenti dello studente universitario nordamericano all’estero

La Tabella 2.1 mostra una netta prevalenza degli studenti di genere femminile nei programmi di studio all’estero, che si attesta attorno al 65%, mentre la partecipazione degli studenti maschi si ferma attorno al 35%. Tale rapporto si mostra costante nel tempo, senza subire significative variazioni nonostante un debole riavvicinamento delle due percentuali negli ultimi anni presi in esame.

Tabella 2.1

STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI ALL’ESTERO
GENERE (DATI PERCENTUALI)

Genere	Anno		
	2000/01	2005/06	2010/11
Femminile %	65,0	65,5	64,4
Maschile %	35,0	34,5	35,6

Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

La consistente presenza femminile, pari a quasi 2/3 degli studenti universitari americani all’estero, può essere, in parte, spiegata dal maggior numero di iscrizioni femminili in ambiti sociali ed umanistici³⁴, che come vedremo sono quelli più interessati dal fenomeno dello studio all’estero.

³⁴ Diverse ricerche nel campo degli studi di genere mostrano che ambiti quali le scienze sociali, psicologiche e antropologiche e gli studi umanistici e linguistici attirano una percentuale più elevata di iscrizioni femminili. Ciò si riscontra, ad esempio, nei risultati della National Survey of College Graduates (NSCG) 2010 effettuata dal National Center for Science and Engineering Statistics (NCSES) e disponibile sul sito <http://www.nsf.gov/statistics/>.

Tabella 2.2
STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI ALL'ESTERO
RAZZA/ETNIA (DATI PERCENTUALI)

Razza/Etnia	Anno		
	2000/01	2005/06	2010/11
Bianca	84,3	83,0	77,8
Asiatica o nativa Hawaii	5,4	6,3	7,9
Ispanica o Latina	5,4	5,4	6,9
Nera o Afro-Americana	3,5	3,5	4,8
Multirazziale	0,9	1,2	2,1
Nativa Americana o Alaska	0,5	0,6	0,5

Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Per quanto riguarda il gruppo etnico di appartenenza, nella Tabella 2.2 si nota come la grande maggioranza degli studenti americani in visita all'estero appartenga all'etnia bianca. Nel periodo di tempo analizzato, tuttavia, si può notare un calo piuttosto significativo di tale preponderanza, dal 84,3% dell'anno 2000/01 al 77,8% del 2010/11, a favore di una maggiore ripartizione fra i diversi gruppi.

La seconda etnia risulta essere quella asiatica, con una percentuale cresciuta dal 5,4% al 7,9%. Terzo e quarto, rispettivamente, il gruppo ispanico-latino, cresciuto nel 2010/11 fino al 6,9%, e quello nero e afroamericano, che raggiunge, invece, il 4,8%. Nel decennio analizzato è raddoppiata la percentuale degli studenti di etnia mista o multirazziale, da 0,9% a 2,1%, mentre è rimasta fissa attorno allo 0,5% la percentuale degli studenti nativi americani.

L'interpretazione di questi dati andrebbe associata ad una analisi complessiva del mondo studentesco statunitense, ma non si può certo escludere che lo *study abroad* soffra ancora di un "bias socio-economico", dovuto al sostenimento delle spese previste per i programmi all'estero che possono costituire una barriera per le classi e per gruppi etnici svantaggiati.

Per questo motivo, dando attuazione a quanto stabilito dalla seconda raccomandazione esposta nel Rapporto finale della Lincoln Commission³⁵, le università e le istituzioni pubbliche si sono impegnate a favorire una maggiore diversità di appartenenza etnica e sociale fra gli studenti all'estero.

L'obiettivo è quello di far sì che i dati demografici degli studenti coinvolti nei programmi di studio all'estero rispecchino più fedelmente quelli della popolazione studentesca *undergraduate*. Ciò è perseguito, ad esempio, tramite *scholarships* e altre forme di sostegno economico dedicate ai gruppi etnici più svantaggiati.

Il grado di formazione degli studenti nordamericani coinvolti nei programmi di studio all'estero vede una prevalenza dei livelli inferiori e una diminuzione delle

³⁵ Abraham Lincoln Commission (2005), p. XI.

percentuali via via che si avanza nel percorso di studi. Tali dati rispecchiano, d'altronde, i dati generali delle iscrizioni negli istituti nordamericani, che vedono un progressivo restringimento del numero degli iscritti passando dai corsi di livello inferiore a quelli di livello più elevato.

Nella Tabella 2.3 sono riportati i dati relativi ai soli studenti americani all'estero, suddivisi nei vari anni che caratterizzano la formazione post-secondaria statunitense.

Tabella 2.3
STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI ALL'ESTERO
LIVELLO ACCADEMICO (DATI PERCENTUALI)

Livello accademico	2000/01	2005/06	2010/11
Junior	38.9	34.2	35.8
Senior	20.0	19.8	23.4
Sophomore	14.0	12.8	12.6
Bachelor's, Unspecified	13.5	14.9	10.3
Master's Students	4.5	4.8	8.5
Freshman	3.1	3.7	3.3
Graduate, Unspecified	3.1	3.0	2.1
Graduate, Professional	-	1.8	2.3
Doctoral Students	0.7	0.4	0.6
Associate's Students	0.9	2.7	0.2
Other Academic Level	1.1	1.9	0.9

Fonte: Elaborazione IRPET su dati IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

In questa suddivisione, si può notare la netta prevalenza di studenti appartenenti al livello *undergraduate*, sia rispetto al livello *graduate* di formazione specialistica, sia soprattutto rispetto al livello di dottorato di ricerca. Oltre al fatto che la popolazione di studenti *undergraduate* delle università nordamericane è nettamente più ampia rispetto alle altre, esistono altri fattori che concorrono a definire questa situazione.

Il tipo di formazione corrispondente al livello *undergraduate* appare più idoneo per inserire uno o più periodi di studio all'estero. Il grado di specializzazione accademica richiesto è, difatti, inferiore e permette lo spostamento per studi di carattere generale. Allo stesso tempo, sono più tollerati eventuali ritardi nel conseguimento del titolo, permettendo agli studenti di affrontare con più serenità l'esperienza di studio all'estero anche nella sua accezione di momento di svago.

La formazione specialistica e la ricerca richiedono, invece, *standards* accademici più elevati, perciò anche i programmi di studio all'estero a loro dedicati sono più specifici e impegnativi, coinvolgendo, di conseguenza, un numero di studenti più ridotto.

I programmi di *study abroad* mobilitano, con percentuali differenti, studenti di tutte le discipline offerte dalle università nordamericane. Le maggiori presenze, come si può vedere dalla Tabella 2.4, si riscontrano negli ambiti degli studi sociali

ed economici, che si attestano rispettivamente attorno al 22% e al 20%. Tale dato può essere spiegato dal fatto che in questi ambiti è più desiderabile una competenza di livello internazionale e una padronanza delle capacità interculturali di cui abbiamo parlato nel primo capitolo. Spesso, difatti, i programmi di studio all'estero sono requisiti dei corsi di studio stessi, per incentivare la mobilità internazionale degli iscritti.

Tabella 2.4

STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI ALL'ESTERO
 AMBITO DI STUDIO (DATI PERCENTUALI)

Ambito di studio	Anno		
	2000/01	2005/06	2010/11
Scienze sociali	20,3	21,7	22,9
Business & Management	18,1	17,7	20,5
Studi umanistici	14,5	14,2	11,3
Arte e artigianato	8,5	7,5	8,2
Scienze fisiche o biologiche	7,1	6,9	7,9
Lingue straniere	8,2	7,8	5,6
Medicina e salute	3,2	3,8	5,3
Educazione	4,4	4,1	4,2
Ingegneria	2,7	2,9	3,5
Matematica e informatica	2,0	1,5	1,8
Agricoltura	1,6	1,3	1,3
Non dichiarato	4,5	3,4	2,7
Altro	4,9	7,2	4,8

Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Al terzo posto si collocano gli studi in ambito umanistico, con una percentuale attorno al 12%. In questo caso la spiegazione può essere ricondotta all'importanza della conoscenza diretta delle diverse culture e tradizioni offerta dall'esperienza di studio all'estero.

Seguono nella tabella le discipline di ambito artistico e le scienze fisiche o biologiche, con percentuali attorno al 7-8%. Un dato che potrebbe risultare inferiore alle aspettative riguarda le percentuali relative allo studio delle lingue straniere, che, nel 2010/11, ha intercettato solo il 5,6% degli studenti e costituisce l'ambito di studio con la peggior *performance* negli ultimi dieci anni, nonostante la fondamentale importanza dell'esperienza all'estero per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Percentuali minori, infine, sono raggiunte dalle discipline scientifiche quali ingegneria (attorno al 3,5%), scienze matematiche e informatiche (da 1,5 a 1,8%) e agricoltura (attorno all'1,3%). Questi dati sono da ricondurre sia al numero minore

di iscritti in tali ambiti, sia alla maggiore specializzazione richiesta, che penalizza la possibilità di trovare un programma di studio all'estero adeguato.

In sintesi, i dati IIE suggeriscono un'uniformità della distribuzione degli studenti per ambito di studio sull'intervallo di tempo 2000/2011. Si rileva, comunque, una leggera diminuzione nella partecipazione a corsi in discipline umanistiche e linguistiche, a favore dei programmi specializzati in ambito economico, in medicina ed ingegneria.

2.1.3 Le destinazioni leader

Per quanto riguarda la destinazione scelta dallo studente nordamericano per il proprio soggiorno all'estero, i primi posti in termini di continenti vanno ad Europa, America Latina e Asia, seguiti da Africa, Oceania e dal resto del mondo.

Come evidenziato nella Tabella 2.5, relativa ai soli studenti americani, l'Europa si conferma la regione principale per numero di studenti e presenta un incremento del 3,3% rispetto all'anno precedente, mentre tutte le altre aree ad eccezione del Medio Oriente (+0,8%) presentano indici negativi.

Tabella 2.5

DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI
ALL'ESTERO
REGIONI LEADER

Regione ospitante	2009/10		2010/11		Variazione percentuale
	Totale	%	Totale	%	
Africa	14.738	5,5	14.087	5,1	-4,4
Asia	32.340	12,0	32.081	11,7	-0,8
Europa	144.840	53,5	149.663	54,6	3,3
America Latina	40.649	15,0	39.871	14,6	-1,9
Medio Oriente	4.959	1,8	4.997	1,8	0,8
America del Nord	1.899	0,7	1.555	0,6	-18,1
Oceania	13.566	5,0	13.156	4,8	-3,0
Antartide	65	0,0	37	0,0	-43,1
Multiple	17.548	6,5	18.549	6,8	5,7
Totale	270.604	100	273.996	100	1,3

Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Tornando a confrontare i dati del turismo accademico con quelli del turismo americano *overseas* complessivo, si può vedere che l'Europa ha sul primo un peso ben superiore. Dei circa 30 milioni di turisti americani diretti al di fuori del continente americano nel 2009, poco più di un terzo, ovvero 10.635.000 persone, hanno scelto destinazioni europee³⁶.

³⁶ Fonte: U.S. Department of Commerce (2011).

Per quanto riguarda gli studenti universitari americani in visita all'estero, invece, dalla tabella precedente si evince che, nello stesso periodo, l'Europa ha rappresentato la destinazione di preferenza per più del 50% dei giovani.

Questo dato è da collegare in buona parte alla forte attrattiva delle capitali europee per i giovani nordamericani, a causa del retaggio storico e culturale che esse rappresentano per la società occidentale. Il viaggio di formazione nel "vecchio continente", come si è accennato nell'introduzione al capitolo, è diventato nell'opinione pubblica americana un punto di riferimento per l'educazione dei giovani e quasi uno *status symbol* culturale.

Un altro fattore determinante nella scelta della destinazione è la sicurezza che essa offre agli studenti in visita. Risultano privilegiate le regioni avvertite come più sicure e stabili, fra le quali, ad esempio, il continente europeo, mentre hanno minor attrattività le aree che presentano condizioni di instabilità politica e sociale, o sono interessate dalla minaccia, reale o anche solo percepita, del terrorismo internazionale.

Se si analizzano i dati della distribuzione degli studenti per singoli paesi, come nella Tabella 2.6, la *leadership* europea trova conferma nella classifica dei paesi-destinazione, con 4 nazioni europee tra le prime 5 (Regno Unito, Italia, Spagna e Francia) e 14 tra le prime 25 (Tabella 2.6).

Tabella 2.6

DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI
ALL'ESTERO
PRIME 25 DESTINAZIONI *LEADER*

Rank	Paese	2009/10	2010/11	% sul totale	Variazione nel biennio (%)
1	Regno Unito	32.683	33.782	12,1	1,5
2	Italia	27.940	30.361	11,1	8,7
3	Spagna	25.411	25.965	9,5	2,2
4	Francia	17.161	17.019	6,2	-0,8
5	Cina	13.910	14.596	5,3	4,9
6	Australia	9.962	9.736	3,6	-2,3
7	Germania	8.551	9.018	3,3	5,5
8	Costa Rica	6.262	7.230	2,6	3,1
9	Irlanda	6.798	7.007	2,6	3,1
10	Argentina	4.835	4.589	1,7	-5,1
11	India	3.884	4.345	1,6	11,9
12	Sud Africa	4.313	4.337	1,6	0,6
13	Messico	7.157	4.167	1,5	-41,8
14	Giappone	6.166	4.134	1,5	-33,0
15	Brasile	3.099	3.485	1,3	12,5
16	Israele	3.146	3.441	1,3	9,4
17	Grecia	3.700	3.428	1,3	-7,4
18	Repubblica Ceca	3.409	3.291	1,2	-3,5
19	Cile	3.115	3.280	1,2	5,3
20	Ecuador	2.960	3.107	1,1	5,0
21	Nuova Zelanda	3.113	2.900	1,1	-6,8

Rank	Paese	2009/10	2010/11	% sul totale	Variazione nel biennio (%)
22	Austria	2.701	2.736	1,0	1,3
23	Corea del Sud	2.137	2.487	0,9	16,4
24	Danimarca	2.228	2.478	0,9	11,2
25	Olanda	2.369	2.467	0,9	4,1

Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Il primo posto detenuto dal Regno Unito, che attrae una percentuale di circa il 12% sul totale degli studenti universitari americani all'estero, può essere ricondotto a più fattori.

In primo luogo, l'affinità linguistica gioca un ruolo fondamentale, facilitando lo studio, la partecipazione a classi ed esami e favorendo le relazioni con altre persone. L'importanza della vicinanza linguistica è dimostrata anche dal buon posizionamento di altri paesi anglofoni quali Australia e Nuova Zelanda, Irlanda e Sud Africa.

Oltre alla condivisione della lingua, vi è una serie di affinità storico-culturali del mondo anglosassone che riducono le difficoltà di adattamento culturale e l'impatto emotivo dello studente universitario nordamericano in visita di studio.

Fra queste affinità è da sottolineare una struttura non dissimile dei sistemi accademici e delle qualifiche, che facilita l'organizzazione dei programmi di *study abroad* relativamente alle tempistiche, ai requisiti formativi e alle modalità di valutazione e assegnazione dei crediti.

La seconda posizione occupata dall'Italia, con solo un punto percentuale in meno rispetto al Regno Unito (11%), è un dato significativo, unito ad una crescita dell'8,7% nell'ultimo anno accademico censito, che ha ridotto sensibilmente il *gap* con la prima posizione.

Si sottolineano, in particolare, tre aspetti riguardo il dato italiano:

1. L'Italia ha richiamato circa 1.300 studenti in più rispetto al Regno Unito, riducendo il *gap* delle presenze (da -4.743 a -3.421).
2. Fatta eccezione per la Danimarca la cui posizione sul mercato dei flussi resta comunque marginale (24^{ima} posizione, 2.478 studenti), l'Italia è il paese europeo con il miglior tasso di crescita e distanza notevolmente i *competitors* dell'area mediterranea quali Spagna, Francia e Grecia.
3. Meglio dell'Italia, oltre alla già citata Danimarca, fanno solo alcune nazioni caratterizzate da una congiuntura economica di crescita quali Corea del Sud (+16,4%), Costa Rica (+15,5%), Brasile (+12,5%), India (+11,9). Si tratta, però, di paesi che partono da un livello molto basso di presenze di studenti americani; restringendo il campo alle prime sette posizioni della classifica, nessuno riesce ad avvicinare i risultati conseguiti dall'Italia.

Secondo la classifica internazionale stilata dal Country Brand Index 2012-2013, il nostro paese risulta primo sia nella sezione relativa al Turismo, sia in quella

relativa al Patrimonio Culturale. Le dimensioni in cui l'Italia eccelle risultano Arte, Cultura, Storia e Enogastronomia, nelle quali conquista la prima posizione, e Attrazioni e *Shopping*, nelle quali risulta, invece, terza³⁷.

La grande attrattività del turismo *leisure* italiano si rispecchia nella capacità di richiamare anche il turismo più di nicchia dello *study abroad*, soprattutto negli ambiti umanistici e artistico-culturali. In questo, l'Italia supera le dirette *competitors* europee Francia e Spagna, nazioni della regione mediterranea caratterizzate da un patrimonio storico e culturale rilevante per le discipline umanistiche ed artistiche. Si nota, poi, la capacità attrattiva dei cosiddetti paesi BRICS (Brasile, Russia, Cina, India e Sud Africa) in fase di forte crescita economica che, ad esclusione della Russia, si posizionano al 5° posto (Cina), all'11° e 12° posto (India e Sud Africa), e al 15° posto (Brasile).

Le altre posizioni in questa classifica sono ripartite fra altri paesi dell'area europea (Irlanda, Grecia, Repubblica Ceca, Austria, Danimarca e Olanda), paesi di area anglosassone (Australia e Nuova Zelanda), paesi dell'area sudamericana (Costa Rica, Argentina, Messico, Cile ed Ecuador) e paesi dell'area asiatica (Giappone e Corea del Sud), a conferma di una proiezione globale del fenomeno dello *study abroad*.

2.1.4 Le tendenze per tipologie e durata dei programmi

È, poi, interessante analizzare la partecipazione degli studenti nordamericani ai programmi *abroad* in base alla tipologia e alla durata dei programmi stessi.

Il grafico in Figura 2.2 evidenzia come, nell'anno accademico 2010/2011, oltre la metà degli studenti americani all'estero - per precisione, il 58,1% - abbia frequentato *short-term programs*, il 38% dei ragazzi fosse iscritta a *mid-length programs* e solo il 3,9% abbia scelto di frequentare *long-term programs*³⁸.

³⁷ FutureBrand, "2012-13".

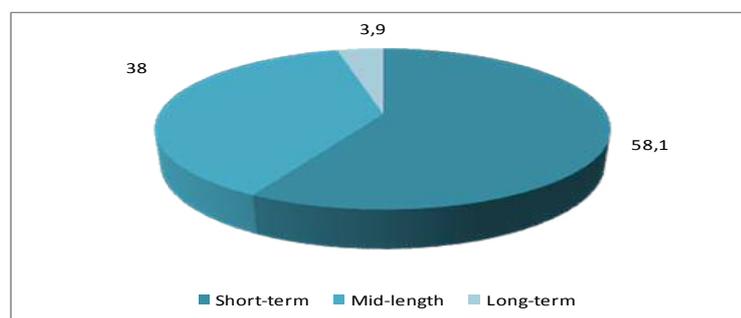
³⁸ La classificazione dei programmi secondo la durata degli stessi, deve essere così interpretata:

short-term: *summer class* e programmi di 8 settimane o meno;

mid-length: uno o due trimestri, o un semestre;

long-term: un anno accademico o solare.

Figura 2.2
PRESENZA NEI PROGRAMMI PER TIPOLOGIA DI DURATA ANNO 20010/11
(DATI PERCENTUALI)



Fonte: IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

È importante notare che questi dati sono in continuità con la serie storica considerata nella successiva tabella, in cui si considera la partecipazione ai programmi di *study abroad* distinguendoli per durata.

Ciò che risulta è una significativa crescita dei programmi di breve durata e una discreta tenuta nei programmi a media durata, mentre si sono pressoché dimezzate le iscrizioni a percorsi di studio di durata annuale (Tabella 2.7).

Tabella 2.7
PRESENZA NEI PROGRAMMI PER TIPOLOGIA DI DURATA TREND
2000/2011 (DATI PERCENTUALI)

Durata del programma		2000/01	2002/03	2004/05	2006/07	2008/09	2010/11
Short-term	Summer term	33,7	32,7	37,2	38,7	35,8	37,7
	8 settimane o meno	7,4	9,4	8,0	9,8	11,7	13,3
	January term	7,0	5,6	6,0	6,8	7,0	7,1
	Totale	48,1	47,7	51,2	55,3	54,5	58,1
Mid-length	1 semestre	38,5	40,3	37,5	36,3	37,3	34,5
	1 quarter	4,1	3,8	3,3	3,4	3,3	3,0
	2 quarters	0,6	0,4	1,3	0,5	0,5	0,5
	Totale	43,2	44,5	42,1	40,2	41,1	38
Long-term	1 anno accademico	7,3	6,7	6,0	4,3	4,1	3,7
	1 anno solare	0,6	0,5	0,2	0,1	0,1	0,1
	Altro	0,8	0,6	0,5	0,1	0,2	0,1
	Totale	8,7	7,8	6,7	4,5	4,4	3,9
Totale		154.168	174.629	205.983	241.791	260.327	273.996

Fonte: elaborazione IRPET su dati IIE, Open Doors 2012, Fast Facts.

Per concludere, il fenomeno dello *study abroad*, con il suo crescere e diffondersi (anche se con un tasso di crescita sempre più lento) vede anche diverse trasformazioni di natura strutturale e qualitativa: un'offerta sempre più varia in termini di materie ed ambiti di studio, la scelta di nuove *locations*/paesi e, soprattutto, la riduzione della durata media dei soggiorni all'estero con un peso sempre maggiore assunto dai programmi brevi.

Se la crisi economica può spiegare, in parte, questo mutamento e questa predilezione per programmi brevi attraverso un minore impegno finanziario da parte delle famiglie, i cambiamenti in atto sembrano dovuti a fattori più profondi e strutturali che spingono lo *study abroad* in una direzione dove gli aspetti strettamente tecnici ed accademici riducono la loro importanza. Crescono, invece, le motivazioni che afferiscono alla sfera emotiva ed esperienziale³⁹, come, pure, gli aspetti legati allo svago, all'intrattenimento e di interazione, poiché questi elementi concorrono a rendere lo *study abroad* un'esperienza unica e irripetibile, che non necessariamente, però, si svolge in un unico luogo nell'arco della vita accademica di un individuo. Gli studenti possono così sfruttare anche le opportunità dei programmi brevi e delle *summer schools* per appagare il proprio interesse verso la multiculturalità e l'esotico, integrando formazione accademica e divertimento, senza troppi vincoli ed impegni a lungo termine. L'esperienza di studio all'estero diventa, quindi, soprattutto un momento di rottura rispetto alla *routine* dello studio nell'università di provenienza, in cui aprirsi a nuove culture, divertirsi e conoscere nuove persone.

3. I programmi universitari nord americani in Italia: i dati dell'indagine IRPET - AACUPI

Il presente capitolo analizza i dati relativi ai programmi di *study abroad* organizzati da università e *colleges* nordamericani membri di AACUPI (Association of American College and University Programs in Italy).

Le informazioni messe a disposizione da AACUPI sono state integrate con due indagini dirette (una rivolta ai programmi e l'altra agli studenti iscritti) e con alcune interviste telefoniche ad esperti ed osservatori privilegiati.

Il paragrafo 3.1 offre un quadro dell'attività dei programmi nordamericani in Italia sia in termini di numero di programmi e numero di studenti, sia per ciò che riguarda alcuni aspetti organizzativi e didattici (ad esempio, sedi operative, livello

³⁹ Nell'approccio del turismo esperienziale, l'individuo-turista non è percepito come un semplice consumatore di beni e servizi, ma è un soggetto che ricerca elementi emozionali che gli consentano di vivere esperienze da ricordare e raccontare. La visita turistica diviene così un momento di affermazione individuale dei propri interessi e delle proprie passioni, in cui il territorio e il contesto socio-culturale acquisiscono un ruolo molto importante nella stimolazione di tutti e cinque i sensi della persona.

accademico, quote di iscrizione, corpo docente, ecc.). I dati analizzati si riferiscono all'anno contabile 2012⁴⁰.

Il paragrafo 3.2 presenta invece un ritratto dello studente nordamericano in Italia, come emerso da un campione di 1.279 studenti. Oltre a fornire indicazioni in merito al genere, all'età e al livello accademico del corso seguito, l'analisi delle risposte fornite dai ragazzi ha permesso di indagare aspetti legati alle motivazioni individuali, allo stile di vita, alle abitudini di spesa, alle interazioni sociali e all'impatto educativo e psicologico che l'esperienza di *study abroad* in Italia ha sui giovani studenti nordamericani.

3.1 L'indagine sui programmi

3.1.1 Numero di programmi e studenti universitari

La prima esperienza di un'istituzione americana che offre un percorso di studio in Italia risale alla fine dell'Ottocento con la costituzione dell'American Academy di Roma, un'istituzione che sul modello di altre accademie inglesi e francesi in Roma offriva una formazione altamente specializzata a un ridotto numero di studiosi già affermati.

Fatta eccezione per lo Smith College di Firenze, che aprì nel 1931, i programmi di studio di università ed istituti nordamericani hanno iniziato a diffondersi su tutto il territorio italiano solo a partire dal dopoguerra in poi.

Il fenomeno si è andato sempre più intensificando dagli anni Novanta. Nel 1989, il numero degli istituti associati ad AACUPI era pari a 51; nel 2001, esso aveva già raggiunto quota 76. Oggi, i *colleges* e le università con programmi di studio in Italia e membri di AACUPI sono 148⁴¹.

Tale crescita, seppur continua, non è stata omogenea, con alterne fasi che hanno visto, anche, dei periodi di rallentamento della dinamica⁴². Nel 2012, il *trend* di crescita è positivo e non sembrano esistere condizionamenti esterni che possano

⁴⁰ È importante tener presente che il quadro ricostruito fa riferimento all'anno contabile 2012, che va da gennaio 2012 a dicembre 2012; questi dati sono alla base della valutazione di impatto economico presentata nel capitolo successivo.

⁴¹ AACUPI raccoglie programmi di università americane, canadesi e australiane: tra queste, vi è, anche, la Monash University di Prato, centro studi internazionale dell'omonima università australiana. Per coerenza con l'obiettivo della ricerca, focalizzata sugli studenti nordamericani in Italia, i dati relativi alla Monash University non sono stati considerati nelle elaborazioni condotte in questa indagine.

⁴² In particolare, la crisi delle economie mondiali negli anni Ottanta e la minaccia del terrorismo islamico manifestatasi apertamente con l'attentato alle Torri Gemelle di New York nel settembre 2001, hanno provocato un momentaneo rallentamento dell'offerta di programmi e di flussi di studenti americani in Italia.

indurre nel breve periodo un decadimento dell'attrattività dell'Italia sul turismo accademico nordamericano⁴³.

Dall'analisi condotta si conferma che la presenza di programmi nordamericani in Italia è fortemente polarizzata su Roma e Firenze, città che per tradizione, storia e dotazione di opere d'arte e monumenti, costituiscono il simbolo del patrimonio artistico-culturale italiano (Tabella 3.1).

Tabella 3.1

LA POLARIZZAZIONE DEI PROGRAMMI UNIVERSITARI SU ROMA E
FIRENZE
ANNO 2012 (DATI PERCENTUALI)

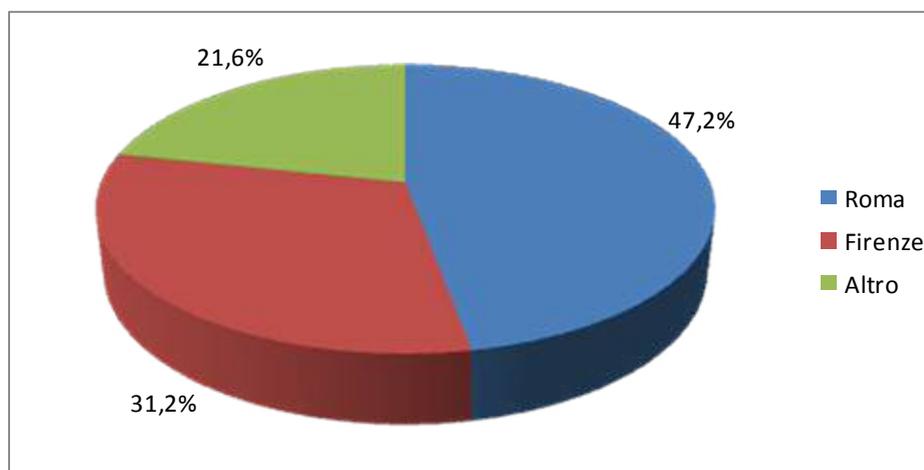
	% sul totale
Roma	34
Firenze	24
Altro	42
Totale	100

Fonte: elaborazione IRPET su dati AACUPI.

Le dinamiche di concentrazione sono ancora più marcate se si considera il numero di studenti accolti dai programmi⁴⁴: nel 2012, Roma e Firenze hanno accolto quasi l'80% del numero totale di iscritti (Figura 3.1).

⁴³Ricordiamo che, secondo i dati forniti dall'IIE, nel biennio 2009-11, la presenza di studenti universitari americani in Italia è cresciuta dell'8,7% (Tabella 2.6).

Figura 3.1
LA POLARIZZAZIONE DEI PROGRAMMI UNIVERSITARI SU ROMA E
FIRENZE
NUMERO DI STUDENTI PER CITTÀ, ANNO 2012
(DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati AACUPI.

Inevitabilmente, la concentrazione dei programmi in due principali destinazioni influenza anche la distribuzione regionale: Lazio e Toscana hanno ospitato, infatti, oltre l'80% degli studenti iscritti ai programmi di studio associati ad AACUPI nel 2012.

Nella tabella successiva, viene presentata la distribuzione del numero di studenti per regione (Tabella 3.2): il quadro ricostruito è da considerarsi sufficientemente esaustivo e ha costituito la base di riferimento per il calcolo dell'impatto economico imputabile agli studenti⁴⁵.

⁴⁵ Per un numero ridotto di studenti non è stato possibile individuare la *location* in cui essi hanno soggiornato durante il loro periodo in Italia: si tratta di giovani iscritti a programmi che non hanno un'unica sede in Italia o si appoggiano a istituti ed università italiane o nordamericane. Sebbene le informazioni in nostro possesso non abbiano consentito valutazioni certe, è ipotizzabile che questi ragazzi si distribuiscano in modo proporzionale a quanto rilevato per le singole regioni italiane.

Tabella 3.2

NUMERO DI STUDENTI UNIVERSITARI NORDAMERICANI IN
PROGRAMMI I IN ITALIA
DISTRIBUZIONE REGIONALE, ANNO 2012

	Spring Term 2011/12	Summer Term 2011/12	Fall Term 2012/13	Totale
Piemonte	133	156	127	416
Toscana	2.639	1.518	2.262	6.419
Veneto	206	436	153	795
Lombardia	184	25	150	359
Marche	20	37	46	103
Umbria	206	141	111	458
Liguria	20	12	34	66
Lazio	3.721	1.852	3.348	8.921
Emilia Romagna	402	37	390	829
Campania	49	5	53	107
In Italia ma non localizzabile	116	96	106	318
Totale	7.696	4.315	6.780	18.791

Fonte: elaborazione IRPET su dati AACUPI.

Nell'anno contabile 2012, poco meno di 19mila studenti nordamericani hanno frequentato programmi di *study abroad* associati ad AACUPI; la maggior parte di questi studenti (circa il 77%) ha partecipato a programmi di tipo semestrale (per cui è stata assunta una durata media di circa 15 settimane), mentre la quota rimanente ha preso parte a programmi brevi e *summer schools*, la cui durata è mediamente di 30 giorni. I programmi denominati *semester term* hanno, ovviamente, un valore maggiore in termini di presenza degli studenti in Italia e questo dato influenza, di conseguenza, l'impatto economico imputabile al fenomeno.

Mentre l'ottimo posizionamento del Lazio in termini di numero di studenti è quasi interamente attribuibile al volume di presenze registrate a Roma, in Toscana, i buoni risultati di località come Siena, Arezzo, Cortona e Lucca vanno ad aggiungersi a quelli già ottimi di Firenze, indicando un'attrattiva della regione nel suo complesso. L'attrattiva delle città e delle regioni caratterizzate da un notevole patrimonio artistico-culturale è correlata all'ambito disciplinare dei programmi attivati.

Sebbene la presente indagine non abbia indagato in modo specifico e puntuale gli aspetti legati alle materie insegnate, le interviste condotte presso alcuni osservatori privilegiati confermano che esiste una specializzazione dell'Italia nelle discipline umanistiche, storico-culturali ed artistiche. Detto ciò, si rileva anche per l'Italia una tendenza a presentare un'offerta didattica più diversificata, che affianca ai programmi più tradizionali percorsi di studio in differenti discipline.

Per quanto riguarda la quota di iscrizione a ciascun programma, il costo medio a studente per un semestre è di circa US\$18.600. La tabella successiva, in cui sono considerati solo i programmi che offrono corsi semestrali, indica che la maggior parte dei programmi, quasi il 44%, si colloca in una fascia di costo compresa tra i US\$15.000 e i US\$20.000 (Tabella 3.3).

Tabella 3.3

**QUOTA DI ISCRIZIONE (IN DOLLARI USA) PER SEMESTRE
VALORI PERCENTUALI**

Quota dovuta	% sul totale
Fino a US\$10.000	9,4
Da US\$10.001 a US\$15.000	18,0
Da US\$15.001 a US\$20.000	43,8
Da US\$20.001 a US\$25.000	18,0
Oltre US\$25.000	10,8
Totale	100,0

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli istituti.

3.1.2 Caratteristiche dei programmi universitari: risultati dell'indagine diretta

I dati qui presentati sono il risultato dell'indagine diretta condotta sui programmi nordamericani in Italia associati ad AACUPI⁴⁶. L'indagine è stata svolta tramite un questionario rivolto ai direttori dei programmi di studio in Italia affiliati ad AACUPI. Le risposte ottenute (51) sono state successivamente integrate grazie ai dati messi a disposizione dall'archivio AACUPI e attraverso ulteriori ricerche sui siti delle università nordamericane e nelle pagine dedicate ai programmi di *study abroad*.

I programmi di *study abroad* del campione preso in esame sono in prevalenza corsi di livello *undergraduate*. Se si guarda alla Tabella 3.4, si vede che essi rappresentano ben il 75% del totale: questo dato conferma per l'Italia quanto si è detto nel precedente capitolo relativamente ai programmi di *study abroad*, in generale.

In primo luogo, infatti, i programmi *undergraduate* sembrano essere favoriti da un insieme di motivazioni organizzative e didattiche (corsi di carattere più generale, maggior disponibilità a trascorrere periodi all'estero, minor specializzazione dei docenti richiesta, ecc.). Secondariamente, si può ipotizzare che essi rappresentino una scelta più conveniente per gli istituti, visto il maggior numero di iscritti ai corsi *undergraduate* rispetto ai livelli accademici superiori. La maggior specializzazione dei programmi *graduate* o *PhD*, infatti, richiama generalmente un numero minore di partecipanti.

⁴⁶ L'indagine è stata svolta attraverso un questionario inviato a tutti gli istituti associati ad AACUPI. Le risposte ricevute sono state 51, pari a circa 1/3 dei membri.

Tabella 3.4
PROGRAMMI PER LIVELLO DI INSEGNAMENTO

Livello	Frequenza (nel campione)	Percentuale (sull'universo)
<i>Undergraduate</i>	39	75,0
<i>Graduate/ PhD</i>	3	5,8
Entrambi*	10	19,2
Totale	52	100

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli istituti.

* Si tratta di programmi non attribuibili ad un livello specifico in quanto offrono percorsi di livello sia *undergraduate* sia *graduate* o *PhD*.

La prevalenza dei programmi di livello *undergraduate* influenza, ovviamente, anche l'età media degli iscritti ai programmi, come confermato dall'indagine rivolta agli studenti.

Per quanto riguarda il personale impiegato, in media, la realizzazione di un programma di studio in Italia richiede 12,9 persone nell'ambito della docenza e 6,2 persone negli altri ambiti. Una parte del personale complessivo, sia docente sia non docente, è di provenienza nordamericana (Tabella 3.5).

La docenza, sia a livello *undergraduate* sia *graduate* e *PhD*, è coperta prevalentemente da figure assunte con incarico *part time*. Presumibilmente, tale dato è riconducibile alle necessità organizzative dei programmi: la breve durata (i programmi di maggior durata raggiungono in media le 15 settimane) e la molteplicità delle materie di insegnamento sfavoriscono, difatti, le assunzioni a tempo pieno.

Il personale non docente, invece, essendo probabilmente meno esposto a tali fattori, presenta un maggior numero di assunzioni *full time*.

Tabella 3.5
STRUTTURA DEI PROGRAMMI:
NUMERO MEDIO DI DOCENTI E DI PERSONALE, PER LIVELLO
ACCADEMICO

Livello accademico	Numero di docenti			Personale non docente			Docenti/ Personale dagli USA o dal Canada
	Full time	Part time	Totale	Full time	Part time	Totale	
<i>Undergraduate</i>	1,5	10,1	11,6	3,4	1,0	4,4	2,4
<i>Graduate/PhD*</i>	3,6	2,3	5,9	26,3	1,3	27,6	6,6

Livello accademico	Numero di docenti			Personale non docente			Docenti/ Personale dagli USA o dal Canada
	Full time	Part time	Totale	Full time	Part time	Totale	
Entrambi	4,7	15,5	20,2	7,2	2,4	9,6	10,1
Media generale**	2,3	10,6	12,9	4,9	1,3	6,2	3,7

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli istituti.

* I dati relativi ai programmi che offrono percorsi a livello *graduate* o *PhD* sono influenzati dalla computazione della Johns Hopkins University, che è strutturata come una vera e propria università americana in Italia e non come un programma di studi tradizionale.

** Nel calcolo della media generale, non sono stati considerati i dati relativi alla Johns Hopkins University.

3.2 L'indagine sugli studenti universitari

L'indagine condotta sugli studenti è stata svolta tramite un questionario sottoposto agli iscritti ai programmi di *study abroad* in Italia nel periodo da novembre 2012 a marzo 2013⁴⁷.

Il questionario, oltre a raccogliere i dati generali sullo studente (università di provenienza, programma scelto, livello accademico e destinazione), indaga le motivazioni che hanno portato alla scelta dello *study abroad*, la qualità e lo stile di vita (inclusi i costi di soggiorno), le attività ricreative e le interazioni sociali del periodo trascorso all'estero.

Viene lasciato spazio, infine, alla valutazione dell'esperienza da parte dello stesso studente, soffermandosi, in particolare, sull'impatto educativo e psicologico.

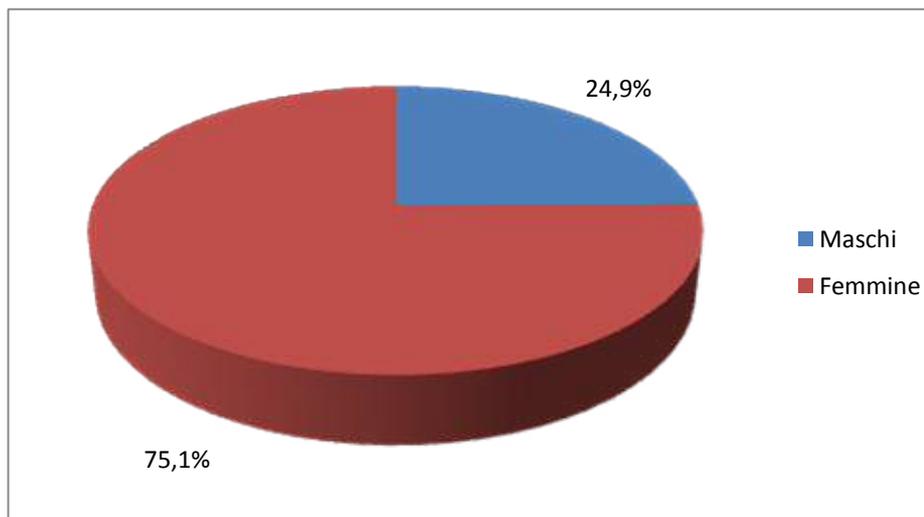
3.2.1 Dati anagrafici

L'analisi delle risposte al questionario somministrato agli studenti permette in primo luogo di caratterizzare anagraficamente la tipologia degli iscritti ai programmi affiliati ad AACUPI.

Relativamente al genere, le percentuali rispecchiano piuttosto fedelmente i dati degli studenti americani all'estero, in generale, visti in precedenza. Vi è, infatti, una netta predominanza di studenti di sesso femminile (75%), leggermente più elevata rispetto al dato generale (65%). È ipotizzabile ricondurre questo dato, almeno in parte, alla forte attrattiva del nostro paese per i programmi di studio di ambito culturale ed artistico, in cui, come si è detto, le iscrizioni femminili rappresentano la maggioranza.

⁴⁷ Il campione ottenuto consta di 1.279 risposte complessive. Il numero di risposte utilizzabili ai fini dell'indagine varia nelle diverse sezioni del questionario, come indicato nelle figure e tabelle di questo paragrafo.

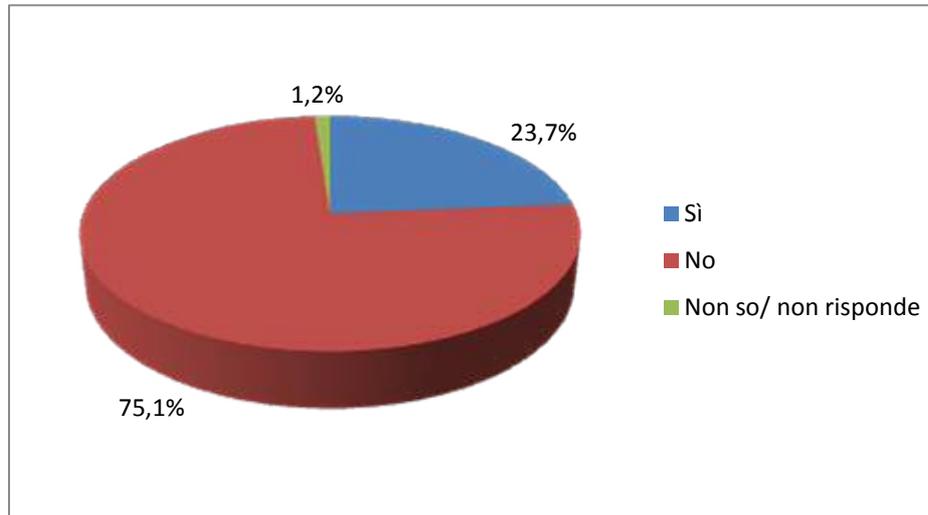
Figura 3.2
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
 GENERE (DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte pari a 1.277.

Come si può notare nel grafico illustrato in Figura 3.3, una percentuale significativa degli studenti dichiara di provenire da una famiglia di origini italiane. Per circa 1/4 dei partecipanti ai programmi, l'esperienza di studio in Italia rappresenta, quindi, anche un'occasione per approfondire la conoscenza delle proprie origini e delle tradizioni ad esse legate, e spesso per intrattenere rapporti con parenti di nazionalità italiana.

Figura 3.3
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
ORIGINI ITALIANE (DATI PERCENTUALI)

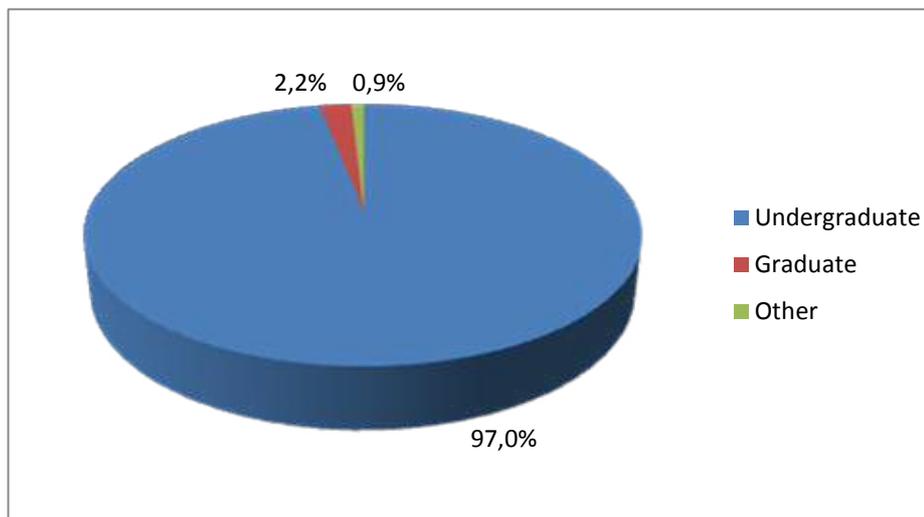


Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.279.

La maggior presenza di programmi rivolti al livello *undergraduate* osservata nel paragrafo precedente si traduce in una suddivisione degli studenti per livello accademico molto sbilanciata. Nel grafico in Figura 3.4 si vede, infatti, che gli studenti appartenenti al livello *undergraduate* rappresentano il 97% del campione, lasciando solo 3 punti percentuali alle altre categorie di studenti (*graduate*, *PhD* e altro).

Come si è anticipato, fra i fattori che concorrono a determinare tale situazione vi è la più elevata specializzazione accademica dei livelli superiori, che richiama un numero ristretto di studenti; i programmi *undergraduate*, invece, sono generalmente più accessibili, permettendo numeri di iscrizioni ben più ampi.

Figura 3.4
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
 LIVELLO ACCADEMICO (DATI PERCENTUALI)

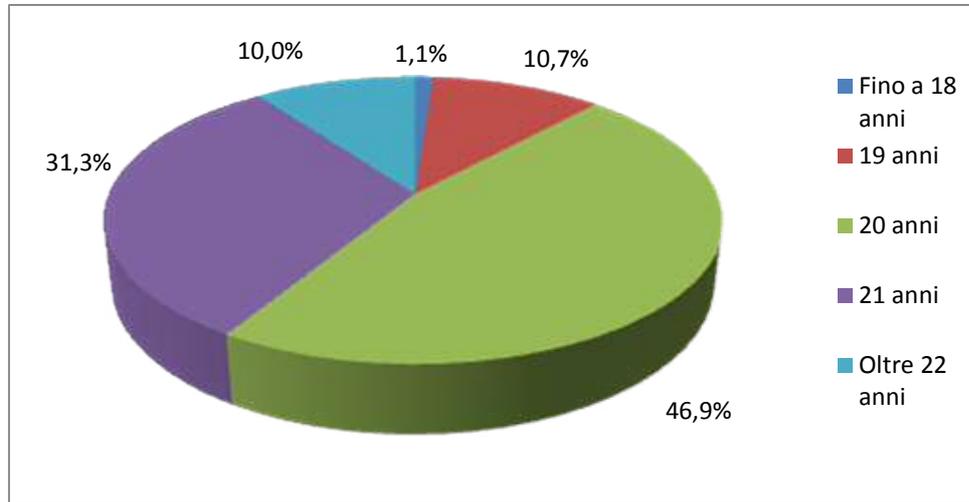


Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte pari a 1.279.

La ripartizione degli studenti per livello accademico è correlata, naturalmente, ai dati che riguardano l'età anagrafica dei partecipanti ai programmi.

Se si osserva la Figura 3.5, dove è raffigurata la ripartizione degli studenti nordamericani in Italia per fasce d'età, si nota, infatti, che la maggior parte appartiene alla fascia corrispondente all'educazione post-secondaria del livello *undergraduate*, ovvero dai 18 ai 22 anni.

Figura 3.5
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
ETA' (DATI PERCENTUALI)



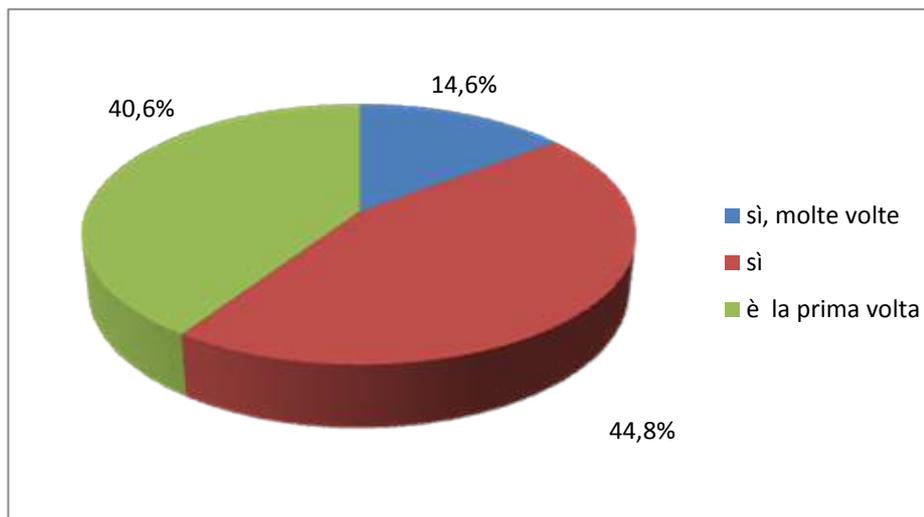
Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.269.

3.2.2 Motivazioni

Fra le motivazioni che spingono lo studente universitario a partecipare ai programmi di *study abroad*, in generale, è possibile ipotizzare una correlazione tra iscrizione ad un programma e la propensione personale verso il viaggio all'estero.

Dal campione considerato, emerge che quasi il 60% di chi ha risposto ha già avuto esperienze all'estero (Figura 3.6). Il 14,6% dichiara di esservi stato frequentemente: si tratta di un dato significativo, soprattutto se si considera la giovane età degli studenti, che, come abbiamo visto, si trova in prevalenza nella fascia fra i 18 e i 22 anni, ed è indicativo del fatto che probabilmente questi ragazzi provengono da famiglie abituate a viaggiare e visitare paesi stranieri.

Figura 3.6
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
 PRECEDENTI ESPERIENZE ALL'ESTERO* (DATI PERCENTUALI)



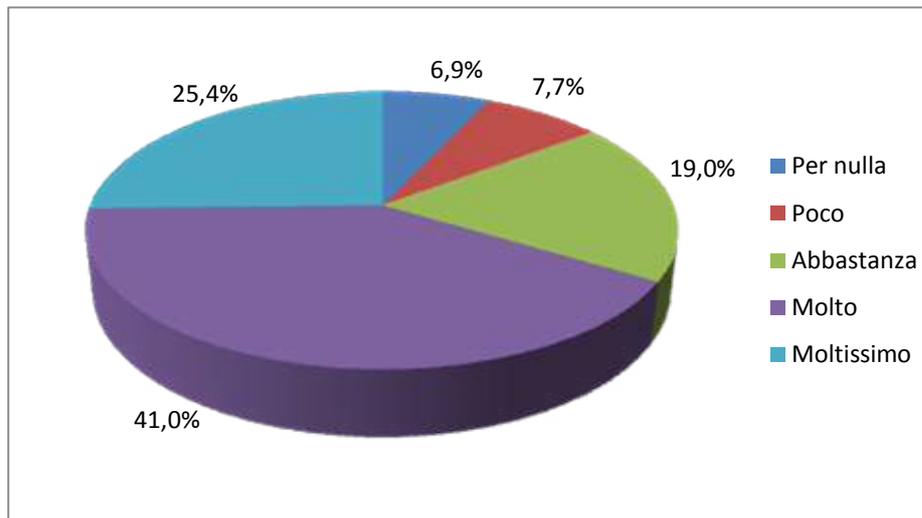
Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.

Numero di risposte pari a 1.270.

*Prima di venire in Italia, eri già stato/a all'estero?

Se si passa ad analizzare le motivazioni specifiche che spingono gli studenti nordamericani a trascorrere un periodo di studio nel nostro paese, si può notare che l'Italia possiede una forte componente attrattiva capace di incidere sulla scelta dello studente. La maggior parte dei giovani che hanno risposto dichiara che la possibilità di studiare in Italia rispetto ad altri paesi ha avuto molta o moltissima influenza (Figura 3.7). Solo 1/3 del campione di studenti ha attribuito un peso non troppo elevato alla destinazione per effettuare la propria scelta, distinguendo fra chi vi ha riconosciuto abbastanza o poca influenza, e chi nulla (solo il 7% dei partecipanti).

Figura 3.7
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
 SCELTA* (DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte pari a 1.279.

* "Quanto è stata influenzata la tua scelta del programma di studio
 dalla possibilità di studiare in Italia?"

Le risposte fornite alle motivazioni specifiche per giustificare la scelta di un programma di studio in Italia sembrerebbero confermare l'attrattiva esercitata dal patrimonio storico-culturale italiano e dall'immagine di cui il nostro paese gode nel mondo. Difatti, nell'elenco dei fattori che hanno influenzato la scelta del programma di studio in Italia riportato nella Tabella 3.6, la prima motivazione risulta la volontà di viaggiare per l'Italia e per l'Europa (indicata dal 72,6% degli studenti), a cui si aggiunge uno specifico interesse per il patrimonio artistico e culturale italiano (40,7%). La scelta del programma in Italia è motivata, in parte, anche dal legame con le proprie origini, indicato dal 18,5% dei partecipanti, percentuale che si avvicina al dato degli studenti che dichiarano origini italiane (vedi Figura 3.3).

Tali dati, assieme ad una generica curiosità verso l'esperienza di studio all'estero selezionata come motivazione dal 65% del campione, possono giustificare quanto detto nel capitolo precedente, ovvero che il fenomeno dello *study abroad* si avvicina per molti aspetti a una forma di TURISMO ESPERIENZIALE.

Tuttavia, permangono anche motivazioni di tipo più prettamente formativo, come ci si aspetta da un programma di studio: la rilevanza dell'esperienza di studio

in Italia per la propria formazione e carriera sono motivazioni che hanno, rispettivamente, un'incidenza pari al 41,3% e 26% sul campione preso in esame.

Una parte consistente degli studenti, inoltre, dichiara di aver scelto di intraprendere un programma di studio all'estero per soddisfare una volontà di cambiamento, sia rispetto alle proprie relazioni sociali (17,7%) sia rispetto alle abitudini di vita e di studio (15,2%).

Tabella 3.6

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
MOTIVAZIONI*

Risposta**	Frequenza assoluta	Incidenza % sul totale del campione***
Voglio viaggiare per l'Europa e l'Italia	928	72,6
Ero incuriosito da un'esperienza all'estero	828	64,7
La considero una significativa esperienza per la mia formazione	528	41,3
Ho un particolare interesse per il patrimonio artistico e culturale dell'Italia	520	40,7
Lo considero utile per la mia carriera	333	26,0
Sono venuto per le mie origini italiane	236	18,5
Sono venuto per incontrare nuove persone	227	17,7
Cercavo un cambiamento alla mia <i>routine</i> accademica	194	15,2
Perché altri membri della mia famiglia hanno fatto la stessa esperienza	115	9,0
Ho seguito il consiglio dei professori/ <i>staff</i> accademico	86	6,7
Ho seguito il consiglio della mia famiglia	80	6,3

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.

* Per quale motivo hai scelto un programma di studio che prevede un periodo in Italia?

** Agli studenti è stata data la possibilità di dare più di una risposta.

*** L'incidenza % di ciascuna risposta indica il numero di studenti che hanno scelto quella risposta, considerando il totale degli studenti del campione (1.279 studenti).

3.2.3 Modello di spesa

L'analisi dei costi di soggiorno e del modello di consumo degli studenti nordamericani in Italia ha permesso di ricostruire un modello di spesa su base mensile, utilizzato, poi, nell'elaborazione del modello di impatto economico descritto nel capitolo successivo⁴⁸.

⁴⁸ Il calcolo della spesa media complessiva e delle quote imputabili alle singole voci di spesa è stato effettuato sulla base delle risposte fornite dal campione di studenti intervistati; tali risposte sono state sottoposte ad un lavoro di affinamento statistico che ha permesso

Dal campione intervistato è emerso che ciascun giovane spende in media 1.368 euro al mese. La maggior parte del denaro viene speso per i viaggi (26,4% della spesa complessiva), per i pasti consumati in ristoranti (11,7%), e per l'acquisto di beni di consumo in mercati rionali, *market* e *supermarket* (7,9%). Considerevole anche la spesa per indumenti e vestiario (7,9%).

Inoltre, gli studenti ogni mese spendono tra 50 e i 60 euro (circa il 4% della spesa complessiva), sia per il divertimento serale, sia per l'acquisto di sostanze alcoliche consumate in spazi pubblici (ad esempio, piazze o parchi), e in residenze private. Significative anche la spesa per *souvenirs* (52 euro, 4% del totale) e per i trasporti locali (circa 33 euro). Assai minori sono le spese sostenute per la partecipazione ad eventi-spettacoli e per i servizi di Internet mobile e telefonia; residuali le quote imputabili alle altre voci considerate (Tabella 3.7).

Tabella 3.7

STUDY ABROAD IN ITALIA
SPESA MENSILE PRO CAPITE, DISTRIBUZIONE PER VOCI DI SPESA

Voce di spesa	Euro	Quota sulla spesa complessiva
Viaggi	360,70	26,4
Casa	328,00	24,0
Ristoranti	159,50	11,7
<i>Supermarket</i>	108,10	7,9
Indumenti	65,40	4,8
Divertimento serale	59,00	4,3
Materiale di studio	59,00	4,3
<i>Souvenirs</i>	55,20	4,0
Alcol	49,30	3,6
Trasporto locale	32,70	2,4
Eventi-spettacoli	23,30	1,7
Telefono/Internet	22,20	1,6
Igiene personale	15,80	1,2
Altro	11,60	0,8
Salute	11,50	0,8
Prodotti elettronici	6,90	0,5
Totale	1.368,00	100

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte considerate pari a 939.

una verifica della coerenza interna, controllando possibili errori dovuti alla difficoltà nel fornire dati basati sulla memoria e sul riordino di alcune informazioni personali.

Occorre tener presente che quello proposto è il modello di spesa di uno studente nordamericano medio, ma che esistono, ovviamente, differenze nei comportamenti di spesa dei singoli studenti dovuti in parte alle esigenze e alle scelte individuali, in parte all'ampiezza dei servizi e delle prestazioni garantite dal programma e coperte dalla *tuition* e dalle *fees* pagate all'istituto.

3.2.4 Interazioni sociali e tempo libero

Come si è visto nel primo capitolo, i rapporti interpersonali e le attività di svago e intrattenimento rivestono un ruolo altrettanto importante per l'adattamento alla cultura del paese ospite e per lo sviluppo delle capacità di comunicazione interculturale a cui i programmi di *study abroad* tendono.

Dall'indagine emerge che il tempo libero degli studenti nordamericani in visita in Italia viene ripartito fra molteplici attività (vedi Tabella 3.8). Fra queste, quella che gli studenti dichiarano di svolgere con maggiore regolarità è l'uscita in compagnia di amici, indicata in quasi il 92% delle risposte. L'importanza di intrattenere rapporti di amicizia con persone vicine o lontane è sottolineata, anche, dalla frequenza dell'utilizzo dei vari *social networks*, che risulta la seconda attività preferita.

La maggior parte degli studenti dichiara di impiegare con regolarità il proprio tempo libero in attività che aiutano ad approfondire la conoscenza dell'Italia e a migliorare l'inserimento nella sua cultura (corsi di lingua italiana e visita a musei e monumenti del patrimonio culturale italiano), e, più occasionalmente, tramite la partecipazione ad eventi culturali e sportivi italiani.

Anche attività di carattere meno culturale e più di svago, come l'intrattenimento serale in *pubs* o discoteche e *shopping*, sono svolte con buona regolarità, mentre gli studenti dichiarano di dedicarsi più raramente alla pratica di attività sportive e alla visione di *film* in lingua italiana.

Tabella 3.8

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
TEMPO LIBERO*

Risposta	Frequenza assoluta			Incidenza % sul totale del campione		
	Regolarmente	Occasionalmente	Mai	Regolarmente	Occasionalmente	Mai
Esco con gli amici	1174	73	32	91,8	5,7	2,5
<i>Social networks</i>	969	213	97	75,8	16,7	7,6
Faccio camminate	935	249	95	73,1	19,5	7,4
Frequento corsi di italiano	884	206	189	69,1	16,1	14,8
Visito musei e monumenti	795	418	66	62,2	32,7	5,2
Vado in <i>pubs</i> , discoteche, ecc.	750	434	95	58,6	33,9	7,4
Faccio <i>shopping</i>	598	568	113	46,8	44,4	8,8
Leggo	462	617	200	36,1	48,2	15,6
Partecipo ad eventi culturali	317	683	279	24,8	53,4	21,8
Presto attività di volontariato	263	555	461	20,6	43,4	36,0

Risposta	Frequenza assoluta			Incidenza % sul totale del campione		
	Regolar-mente	Occasional-mente	Mai	Regolar-mente	Occasional-mente	Mai
Chiesa/altre attività religiose	191	509	579	14,9	39,8	45,3
Pratico sport/attività fisica	161	613	505	12,6	47,9	39,5
Vado a vedere eventi sportivi	101	750	428	7,9	58,6	33,5
Vado al cinema	73	579	627	5,7	45,3	49,0

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.279.

*In quali attività impieghi il tuo tempo libero? Con quale frequenza?

Come è lecito aspettarsi, le visite e i soggiorni nelle città italiane rivestono un ruolo importante nell'occupazione degli studenti nordamericani in visita⁴⁹. L'esperienza all'estero, infatti, viene in tal modo arricchita: viaggiare attraverso il paese significa non solo visitare nuove località e ammirarne le attrazioni, ma, anche, sapersi adattare ai metodi di trasporto, interagire con nuove persone e conoscere le diverse tradizioni locali.

Nel campione preso in esame dall'indagine si rileva una buona propensione al viaggio e un diffuso interesse per le città italiane di attrazione culturale e artistica. Analizzando le destinazioni indicate dai ragazzi come mete scelte per i loro viaggi di studio o di piacere, è possibile stilare una classifica delle località più visitate dagli studenti (Tabella 3.9). Bisogna tener presente che, come si è visto nel paragrafo 3.1, la maggior parte dei partecipanti ai programmi di studio nordamericani risiede nei due poli di Roma e Firenze: queste due città, quindi, godono di un turismo più stanziale a cui si aggiungono i flussi di ragazzi che risiedono stabilmente in altre città italiane. E', dunque, possibile presumere che la quasi totalità degli studenti nordamericani in visita in Italia sia stata in entrambe queste città.

Dopo Roma e Firenze, la località più visitata risulta Venezia, anch'essa città simbolo del patrimonio culturale italiano, seguita da altre località di interesse artistico quali Siena, Milano e il polo archeologico di Pompei ed Ercolano.

Gli studenti nordamericani dimostrano, comunque, un buon interesse anche per località famose per le bellezze naturali o paesaggistiche, quali la Costiera Amalfitana e il parco naturale delle Cinque Terre in Liguria.

⁴⁹ I dati in nostro possesso non permettono la distinzione fra le visite organizzate all'interno dei programmi di studio e i viaggi organizzati in autonomia dagli studenti.

Tabella 3.9

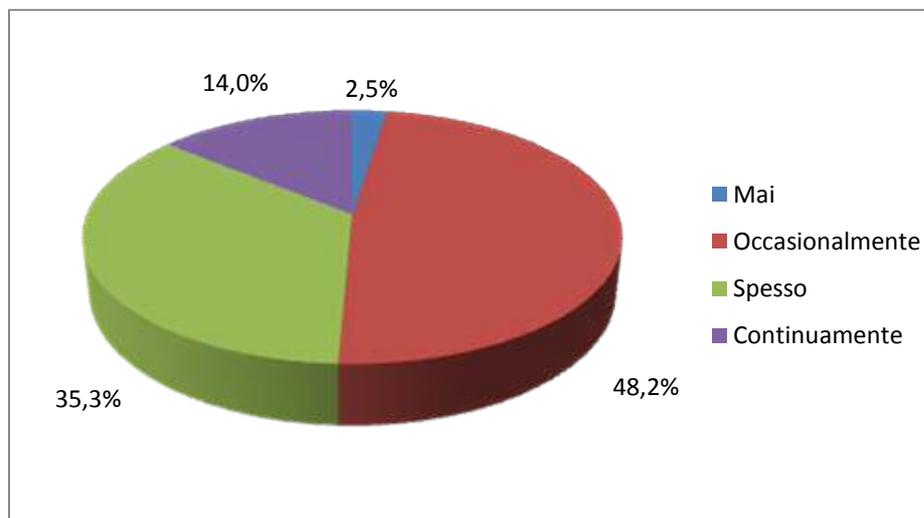
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
RANKING LOCALITÀ PIÙ VISITATE

Posizione	Località
1	Venezia
2	Roma
3	Firenze
4	Napoli/Costiera amalfitana
5	Siena
6	Milano
7	Cinque Terre
8	Pompei/Ercolano/Paestum

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte pari a 1.972.

Per quanto riguarda le interazioni e i rapporti interpersonali con gli abitanti italiani, si può notare nel grafico successivo che gli studenti si suddividono fra un 50% che dichiara di intrattenere rapporti raramente (48,2%) o mai (solo il 2,5%), e la restante parte che riporta, invece, un'interazione frequente (35,3%) o quotidiana e continua (14% del campione).

Figura 3.8
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
INTERAZIONI CON ITALIANI* (DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.263.

*In media, quanto spesso intrattieni relazioni con italiani?

Le occasioni per interagire con gli italiani e i residenti locali si manifestano sia nel tempo libero degli studenti sia all'interno delle attività legate al programma di studio (Tabella 3.10).

Secondo le risposte del campione, le interazioni con gli italiani avvengono con maggior frequenza nei luoghi deputati all'intrattenimento serale, come *pubs*, discoteche e altro (incidenza del 65%), in altri luoghi pubblici quali ristoranti, caffè, negozi, piazze, ecc. (46,6%) e durante feste o le cene in case private (10,2%). Anche ai programmi di studio sono associate opportunità di socializzazione, sia mediante le attività didattiche e integrative previste (50,5% di incidenza), sia indirettamente tramite le relazioni interpersonali che si creano tra compagni di corso (22,8%). In particolare, le attività di volontariato, che spesso sono promosse dai programmi stessi, sembrano costituire un valido strumento per fare conoscenze e interagire con italiani.

Gli studenti che provengono da famiglie di origini italiane si avvalgono, inoltre, della possibilità di conoscere nuove persone attraverso rapporti di amicizia e parentela, che facilitano l'adattamento e l'inserimento nella cultura ospite.

I *social networks* presentano un'incidenza marginale rispetto alla frequenza con cui sono utilizzati, pari all'8,7%, lasciando presumere che il loro uso sia rivolto più

a mantenere i contatti a distanza e in misura minore per conoscere nuove persone del luogo.

Tabella 3.10

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
INTERAZIONI CON ITALIANI*

Modalità di interazione**	Frequenza assoluta	Incidenza % sul totale del campione
In <i>pubs</i> , discoteche e altri luoghi di intrattenimento	826	64,6
Attraverso il programma	646	50,5
In altri luoghi pubblici	596	46,6
Attraverso i miei compagni di studio del programma	292	22,8
Attraverso amici, parenti o famiglie italiane	254	19,9
Facendo attività con associazioni di volontariato	142	11,1
In casa/durante feste private	131	10,2
Attraverso i <i>social networks</i>	111	8,7
Facendo sport	97	7,6
In chiesa	84	6,6

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.279.

*Attraverso quale modalità interagisci con gli italiani?

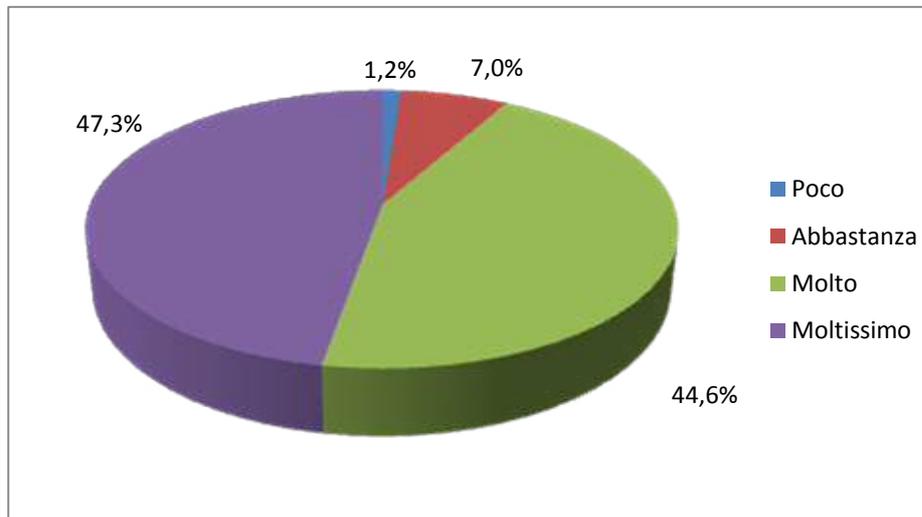
**Agli studenti è stata data la possibilità di selezionare più di una modalità.

3.2.5 Soddisfazione e auto-valutazione

L'ultima sezione del questionario somministrato agli studenti permette di valutare la propria esperienza di studio all'estero, sia in termini generali, sia relativamente ai singoli aspetti che l'hanno caratterizzata.

Il grafico in Figura 3.9 riporta i dati della soddisfazione generale rispetto all'esperienza di studio in Italia: come si può vedere, la maggioranza degli studenti si dichiara molto soddisfatta, e addirittura più del 47% assegna il grado di soddisfazione più elevato.

Figura 3.9
STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
SODDISFAZIONE GENERALE* (DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.260.

*In generale, ti ritieni soddisfatto dell'esperienza sin qui condotta?

Nella tabella successiva (3.11), sono invece riportate le valutazioni emerse dal campione relativamente ai diversi ambiti. Gli aspetti che ricevono una valutazione più positiva sono quelli legati al fascino dell'Italia e delle sue tradizioni, ovvero bellezza del patrimonio artistico-culturale, enogastronomia, viaggi e cultura locale.

Un giudizio molto buono è espresso, nel complesso, anche sugli aspetti organizzativi del programma, quali attività didattiche, relazioni intrattenute con lo *staff* e con i compagni di corso e *standards* accademici. Questo è un fatto non scontato, soprattutto se si tiene conto delle differenze di *budget* e di risorse umane che intercorrono tra programmi *overseas* e gli *home campuses*.

Gli studenti assegnano una soddisfazione, in media, compresa fra sufficiente e buono al proprio benessere personale, sia fisico sia psicologico, e agli ambiti che riguardano la comunicazione e la relazione con gli italiani, che evidentemente non sono privi di difficoltà di adattamento linguistico e culturale.

L'aspetto che riceve il giudizio meno positivo è quello legato al costo della vita, probabilmente a causa dei costi talvolta elevati legati alle diverse attività svolte (trasporti, vitto, svago, ecc.).

Premesso che, in effetti, il costo della vita nelle città d'arte italiane è mediamente alto, è probabile che gli studenti abbiano una percezione maggiore dei costi legati alle situazioni di vita quotidiana perché direttamente responsabili della

gestione del proprio denaro durante il periodo di soggiorno in Italia, mentre sono meno consapevoli dell'ammontare di altri costi da loro non direttamente amministrati.

Infatti, l'indagine ha dimostrato che le quote dovute per *tuition* e *fees* costituiscono la parte più consistente della spesa sostenuta dalle famiglie e dagli studenti, ma in molti casi i giovani sono poco informati sulle cifre corrisposte agli istituti che organizzano il programma.

Tabella 3.11

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
VALUTAZIONE DEGLI AMBITI*, INCIDENZA % SUL CAMPIONE
(DATI PERCENTUALI)

	Molto negativa	Negativa	Sufficiente	Buona	Molto buona
Organizzazione e contenuti del programma	0,6	3,1	13,5	45,4	37,4
<i>Standards</i> accademici e qualità dei corsi	0,2	2,9	15,8	48,4	32,7
Attività integrative (viaggi, visite, ecc.)	0,6	1,1	10,2	34,7	53,3
Relazioni con lo <i>staff</i> e i professori	0,0	1,1	10,3	34,9	53,7
Relazioni con i compagni di classe	0,2	1,4	10,5	36,9	51,1
Benessere psicologico	0,7	3,8	19,0	37,1	39,4
Benessere fisico	0,7	3,9	23,1	42,1	30,1
Costo della vita	3,6	21,4	47,6	23,0	4,4
Qualità della vita	0,2	0,6	10,5	50,5	38,3
Bellezza dell'Italia	0,0	0,2	1,4	17,4	81,0
Cultura locale	0,0	1,0	9,6	43,0	46,5
Comunicazione e lingua	0,8	4,8	28,8	45,6	20,0
Relazioni con gli italiani	1,0	8,0	38,3	36,9	15,7
Viaggi	0,2	0,5	6,2	36,4	56,7
Enogastronomia	0,1	1,0	4,5	23,6	70,9
Alloggio	0,9	4,1	18,2	42,4	34,4

Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
Numero di risposte pari a 1.279.

*Come valuti ciascuno dei seguenti aspetti della tua permanenza in Italia?

Un aspetto significativo di questa sezione dedicata al giudizio degli studenti sul programma riguarda l'autovalutazione sulla crescita personale al termine dell'esperienza di studio all'estero (Tabella 3.12).

Le risposte indicano che la maggior parte dei giovani riconosce di aver acquisito o migliorato alcune capacità, in particolare, quelle relative alla comunicazione interculturale. Nella tabella successiva si vede, infatti, come gli studenti si sentano più capaci di adattarsi a culture differenti e di relazionarsi con altre persone, e manifestino un accresciuto interesse verso l'estero. Le risposte dimostrano anche

una diffusa soddisfazione degli studenti per l'avanzamento nel proprio percorso di formazione, determinato da un ampliamento del bagaglio di conoscenze personali.

Tabella 3.12

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ACQUISITE*
(DATI PERCENTUALI)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Sono più maturo e/o maggiormente consapevole di me stesso	1,3	3,2	22,2	38,8	34,5
Ho acquisito una visione più aperta sul mondo e maggior interesse per il mondo esterno	0,6	2,4	10,9	41,5	44,5
Ho migliorato la mia capacità di relazionarmi con le persone e socializzare	2,4	3,7	20,9	40,3	32,8
Ho migliorato la mia abilità ad adattarmi a culture differenti	0,8	2,0	12,2	40,7	44,2
Ho incrementato le mie conoscenze e il mio livello di formazione	1,0	4,5	14,4	40,1	40,0

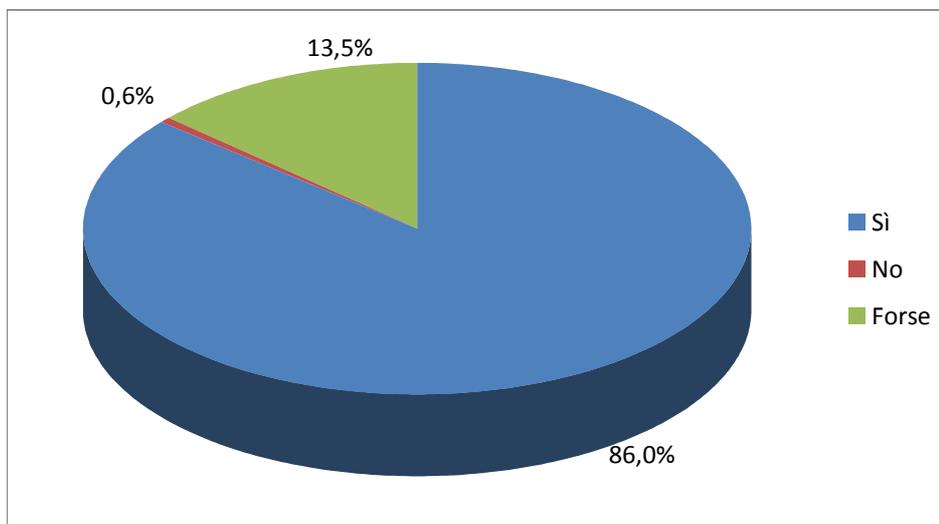
Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.
 Numero di risposte pari a 1.279.

*Sei d'accordo nell'affermare che studiare in Italia ha causato cambiamenti nei seguenti aspetti della tua personalità e capacità?

Agli studenti è stato domandato, infine, se si ritengono interessati a tornare in Italia, in futuro: le risposte, riportate nel grafico in Figura 3.10, vedono una netta maggioranza di chi si dichiara positivo al riguardo, con una piccola percentuale (13,5%) di incertezza, mentre gli studenti che rispondono negativamente rappresentano meno di un punto percentuale. Ciò dimostra che ai programmi di *study abroad* è associata anche una funzione di promozione indiretta dell'Italia: chi ha partecipato ai programmi conserva un'immagine positiva del paese, la comunicherà a parenti e conoscenti una volta tornato in patria, e, in futuro, tornerà a visitare i luoghi di quest'esperienza, magari accompagnato dai propri amici o familiari.

Figura 3.10

STUDY ABROAD IN ITALIA, ANNO 2012/13
 INTENZIONE DI TORNARE IN ITALIA* (DATI PERCENTUALI)



Fonte: elaborazione IRPET su dati dell'indagine diretta condotta sugli studenti.

Numero di risposte pari a 1.262.

*Pensi che in futuro, dopo aver terminato il programma, tornerai in Italia?

Dall'indagine diretta risulta che il 75% degli istituti dichiara di provvedere all'alloggio degli studenti e/o dei docenti che provengono dagli USA o dal Canada. Si tratta di un dato rilevante, in particolare, per l'impatto economico riconducibile ai programmi di *study abroad* in Italia. Esso implica, infatti, la necessità di ricercare alloggi disponibili nelle località prescelte, sebbene una parte degli istituti, pari al 17,6%, dichiara di possedere immobili di proprietà che possono essere utilizzati, anche, per scopi didattici, amministrativi o per l'alloggio degli studenti.

3.3 Alcune osservazioni conclusive

In sintesi, possiamo ricapitolare in pochi punti gli aspetti più importanti emersi sull'attività e l'organizzazione dei programmi nordamericani in Italia e le principali caratteristiche anagrafiche, motivazionali e psicologiche degli studenti che vi partecipano.

I programmi

- Nell'anno contabile 2012, gli studenti nordamericani in Italia sono stati quasi 19mila, distribuiti su circa 150 programmi di studio.

- La presenza degli studenti è fortemente polarizzata sulla città di Roma e sulla Toscana, i cui ottimi numeri sono registrati non solo da Firenze, ma anche da località minori.
- I programmi offrono prevalentemente corsi di livello *undergraduate*, hanno una struttura organizzativa piuttosto snella e si avvalgono delle prestazioni di docenti assunti prevalentemente con contratti *part-time*. Mediamente, un programma si avvale di 12 docenti e di 6 figure impiegate in altri ambiti.

Gli studenti

- Gli studenti sono in prevalenza di genere femminile (75% del campione), hanno un'età compresa tra i 19 e i 21 anni e molti di loro dichiarano di essere già stati all'estero.
- Sono spinti da motivazioni di carattere turistico-formativo: attratti sia dalla prospettiva di viaggiare e conoscere una nuova realtà, sia dall'opportunità di compiere un'esperienza formativa che abbia un impatto curricolare rilevante. Inoltre, esiste un forte interesse per il patrimonio artistico e culturale italiano, che, probabilmente, si associa allo studio di determinate discipline o alle radici italiane della famiglia d'origine.
- Per abitudini di consumo, disponibilità economica e stile di vita, gli studenti evidenziano anche caratteristiche da turista *leisure*, spendendo somme non trascurabili per viaggi, *souvenirs*, enogastronomia e divertimento serale.
- Le abitudini seguite nel tempo libero rivelano comportamenti tipici dello *status* di studente, una parte dei quali indipendenti dal soggiornare all'estero: tra le attività svolte regolarmente, ampio spazio viene dato alle relazioni con amici, al tempo dedicato ai *social networks*, alle uscite in locali pubblici e di intrattenimento, alle camminate per strada, e allo *shopping*. Il 69,1% degli intervistati dichiara di frequentare regolarmente corsi di italiano, mentre il 95% impiega il tempo libero per visitare musei o monumenti (il 62% dei ragazzi lo fa con regolarità, il 33% occasionalmente) a dimostrazione di un notevole interesse verso la cultura italiana.

Anche la partecipazione ad eventi culturali o sportivi, la pratica di attività fisica e i servizi di volontariato sono attività diffuse tra gli studenti, ma hanno una frequenza più sporadica e occasionale.

- Le interazioni con gli italiani avvengono con una discreta frequenza, soprattutto nei locali (*pubs*, discoteche, ecc.), nei luoghi pubblici e attraverso le occasioni di interazione associate alle attività del programma, anche se vi è una barriera linguistica che, talvolta, è un fattore limitante.
- La soddisfazione complessiva dell'esperienza di studio in Italia è molto alta; gli ambiti specifici che riscuotono il gradimento maggiore sono inerenti alla qualità accademica e organizzativa del programma di studio, alle relazioni personali che si instaurano con lo *staff* e con gli altri partecipanti, alle occasioni di viaggio, e alla bellezza dell'Italia e della sua

cultura (enogastronomia, tradizioni, patrimonio artistico e paesaggistico, qualità della vita).

- Gli aspetti meno soddisfacenti riguardano, invece, il costo della vita, percepito come negativo, o molto negativo, da circa il 25% del campione, e anche la comunicazione e le relazioni con gli italiani, rese particolarmente difficili dalla scarsa conoscenza diffusa della lingua inglese nel nostro paese.
- In merito agli aspetti pedagogici e formativi dell'esperienza all'estero, gli studenti concordano nel dichiarare un impatto positivo sulla consapevolezza di se stessi, sulle capacità comunicative e relazionali, e sull'interesse verso la diversità.

4. Impatto economico della presenza degli studenti universitari nordamericani in Italia

4.1. Il modello utilizzato

Non è facile quantificare l'impatto economico ed occupazionale del fenomeno *study abroad*, sia in generale sia nel caso specifico, ovvero quello dei programmi universitari di studio nordamericani in Italia. Da un lato, esistono effetti a lungo termine rilevabili solo qualitativamente e che, quindi, difficilmente possono essere tradotti in valori economici ed espressi in modelli di natura quantitativa, qualsiasi sia l'approccio intrapreso. Dall'altro, il fenomeno presenta (in Italia ma non solo) alcune lacune informative alle quali la presente ricerca, grazie all'impegno di AACUPI e dei suoi associati, ha cercato di porre rimedio. Ma, al di là della presente ricerca, rimane il problema dell'assenza di un quadro statistico organizzato e di una rilevazione continua dei flussi e dei valori.

Riportiamo di seguito alcuni aspetti di base del modello utilizzato per la stima d'impatto economico ed occupazionale.

Il modello prescelto è quello multiregionale dell'IRPET che è fondato sulla matrice *input-output* che formalizza (attraverso dei coefficienti tecnici che prendono, appunto, la forma matematica della matrice) le relazioni di flusso tra settori produttivi. Per le valutazioni di impatto, il modello funziona attraverso un'attivazione di domanda (o di spesa) sull'ipotesi che vi sia una capacità produttiva non pienamente utilizzata e che, quindi, il sistema economico sia in grado di rispondere ad uno stimolo della domanda con un aumento di valore dovuto alle quantità prodotte, e non all'aumento dei prezzi. Numerose sono, comunque, le ipotesi su cui poggia il modello, e per il relativo contenuto tecnico rimandiamo a testi specialistici: Stefano Casini Benvenuti e Renato Paniccià (2003); Stefano Casini Benvenuti e Mauro Grassi (1986); in quanto, una sua disamina in questa sede, ci distoglierebbe dai risultati. Prima di commentare l'impatto, vogliamo solo menzionare che:

- il modello, applicato all'Italia, è multiregionale, vede, quindi, la compresenza e l'interazione di più sistemi economici regionali; nell'applicare il modello, inoltre, la spesa (sulla quale viene stimato l'impatto) deve essere distribuita per regioni e, anche, i risultati possono essere visionati con dettaglio delle singole regioni italiane;
- ampiamente usato per una varietà di analisi tra cui, anche, la stima dell'impatto turistico, il modello prende in considerazione i seguenti effetti: l'effetto diretto, qui definito come l'effetto (in termini di produzione, valore aggiunto o occupazione) corrispondente alla risposta produttiva delle imprese per soddisfare la domanda finale; l'effetto indiretto, ovvero la domanda che le stesse imprese coinvolte nella fornitura di servizi e prodotti riversano con i loro acquisti sui settori fornitori collegati a monte; l'effetto indotto, detto anche keynesiano, ovvero, l'effetto che si genera attraverso i redditi generatisi nel processo, redistribuiti e reimmessi nel sistema economico come ulteriore domanda di consumo;
- per quanto riguarda la determinazione della domanda da inserire nel modello, sono state individuate e quantificate tre diverse categorie di spesa: (i) la spesa dei programmi e delle istituzioni accademiche; (ii) il consumo degli studenti (alloggio, vitto, ecc.); (iii) la spesa turistica dei visitatori;
- in termini di risultati, l'impatto è, invece, sintetizzato attraverso due indicatori principali, ovvero il valore aggiunto per la parte economica, e le unità di lavoro per la parte occupazionale.

4.2. Spesa ed impatto economico ed occupazionale

A livello aggregato, i valori associati al fenomeno dello *study abroad* nordamericano nel nostro paese sono riportati nel Grafico 4.1: in termini di impatto, le stime attestano il settore sui 10.454 unità di lavoro, e 544,4 milioni di euro, come valore aggiunto. Tali valori discendono dai quasi 19mila studenti corrispondenti ai programmi nordamericani associati ad AACUPI e comprendono le tre principali fonti di attivazione della domanda: la spesa dei programmi (ovvero delle istituzioni accademiche nordamericane presenti in Italia), il consumo degli studenti e la spesa turistica di coloro (parenti ed amici) che hanno visitato gli studenti durante il loro soggiorno in Italia. Tenendo conto di tutti gli effetti attivati dalla spesa, si osserva come mediamente bastano poco meno di due studenti per generare, sia pure a livello di economia nazionale, un'unità di lavoro (concetto statistico che è equivalente, in termini di quantità di lavoro, ad una posizione occupazionale a tempo pieno, per un anno). E' comunque interessante che, in termini sia di valore aggiunto sia di occupazione, circa il 40% dell'impatto ricade in Lazio (Valore Aggiunto €221,8 mln.; Unità di Lavoro 4.196), e circa il 30% in Toscana (Valore Aggiunto €156,1 mln.; Unità di Lavoro 3.126), mostrando, quindi,

come la distribuzione degli effetti sia, comunque, fortemente legata al luogo in cui viene attivata la spesa e sono localizzati i programmi. Tolle le due regioni *leader* per il turismo accademico nordamericano, nel resto d'Italia si viene, comunque, a creare, approssimativamente, il restante 30% di ricchezza e di occupazione (Valore Aggiunto €166,5 mln.; Unità di Lavoro 3.132).

Per quanto riguarda i parametri a base della quantificazione della spesa, si è proceduto con la ricerca di valori che cogliessero tali parametri in modo preciso; laddove, invece, l'informazione era più debole si sono effettuate scelte prudenziali per evitare di ottenere stime di impatto in eccesso al dato reale.

La spesa procapite per consumo degli studenti si attesta su €1.368 al mese, comprensiva di tutte le principali spese (per esempio, l'alloggio, anche quando pagato nell'insieme delle *tuition* opportunamente ricorrette). Tale risultato deriva da un'operazione di controllo e selezione delle oltre 1.200 interviste presso gli studenti⁵⁰.

La spesa turistica procapite dei visitatori si attesta sui €90,5 giornalieri che è attualmente il parametro utilizzato dall'IRPET per le proprie analisi di impatto sul turismo a livello nazionale e regionale. Da notare che la rilevanza della spesa turistica dei visitatori è più che altro dovuta alla forte incidenza delle visite (oltre 350.000 presenze turistiche, ovvero pernottamenti): ogni studente che passa un semestre di studio in Italia riceve in media 2,4 visitatori, un dato anche questo ottenuto attraverso l'indagine presso gli studenti.

Per quanto riguarda la spesa dei programmi, non è stato possibile derivare direttamente tale dato dai bilanci degli istituti o da altre informazioni contabili degli istituti nordamericani presenti in Italia. La spesa attivata dai programmi è stata, quindi, calcolata partendo dal monte delle *tuition* raccolto dal quale è stato dedotto un margine del 20% che si suppone sia trattenuto dagli *home campuses* nel Nord America, prima di trasferire in Italia i fondi necessari per la gestione dei programmi per coprire costi in Italia⁵¹. Ad esempio, le *tuition* risultano, in media, per un programma semestrale pari a US\$18.600; si tratta di cifre importanti per lo *standard* italiano ed europeo. Dati i valori in gioco, non sorprende il fatto che la principale fonte di ricchezza e di creazione di occupazione sia rappresentata dalle istituzioni accademiche e dalla attività dei programmi, senza certamente tralasciare l'impatto dovuto al consumo degli studenti, o quello del turismo in termini di visitatori indotto dal loro soggiorno in Italia.

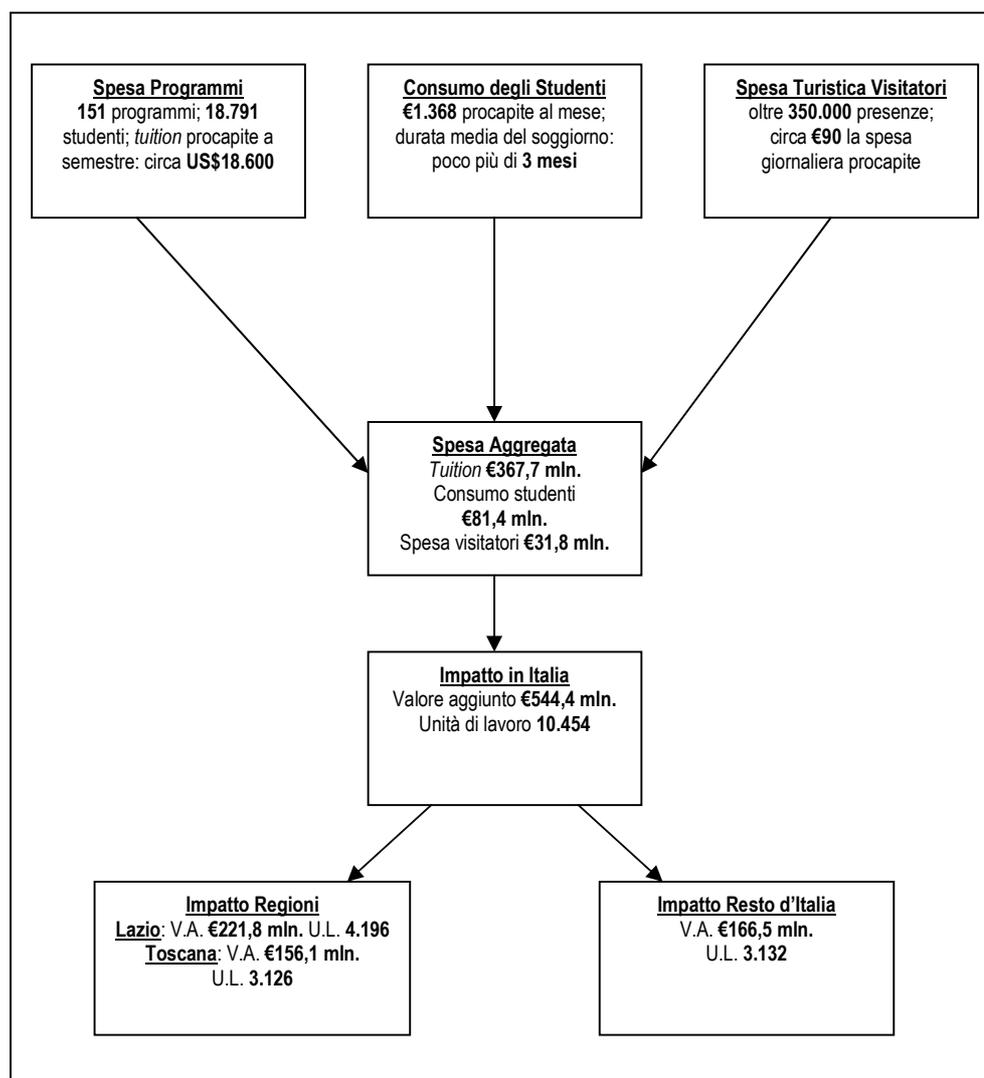
⁵⁰ Il consumo procapite che è stato stimato attraverso l'indagine ed una attenta rielaborazione delle risposte in termini di coerenza interna (con la somma delle singole voci di spesa sulle varie categorie merceologiche che non doveva discostarsi dalla spesa totale mensile fornita dagli studenti), e la depurazione da valori eccessivamente alti o bassi.

⁵¹ Per motivi tecnici, il monte *tuition*, una volta dedotto il 20%, è stato nuovamente riadeguato verso l'alto per il 10%, dato che la spesa non corrisponde a domanda finale (per esempio, consumatori), ma a domanda intermedia attivata da operatori e produttori di un servizio (gli istituti accademici nordamericani presenti in Italia).

E' proprio il valore apportato dalla componente di spesa dovuta alle istituzioni accademiche che dà l'importanza del turismo accademico nordamericano: 4/5 del valore e dell'occupazione generata discendono (sia pure non solo direttamente, ma tenendo presente, anche, gli effetti indiretti ed indotti) dall'attività dei programmi che comprende la componente didattica in senso stretto, anche tutti gli aspetti amministrativi, gestionali ed organizzativi che sono, ovviamente, fondamentali per i programmi e per la loro esistenza. Lo studio, oltre ad essere il motivo ed il tratto caratteristico del fenomeno ne è, anche, il principale motivo di interesse economico e occupazionale, che altrimenti sarebbe riconducibile ad altre forme di turismo senza suscitare un particolare interesse, almeno sotto il profilo economico-occupazionale.

Grafico 4.1

STUDENTI UNIVERSITARI E PROGRAMMI DI STUDIO NORDAMERICANI
IN ITALIA:
DALLA SPESA ALL'IMPATTO ECONOMICO ED OCCUPAZIONALE - ANNO
2012 – DATI AACUPI



Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

Le Tabelle 4.1. e 4.2. forniscono, rispettivamente, un dettaglio dell'impatto in termini di valore aggiunto e di unità di lavoro dovuto alle tre fonti di spesa, confermando quanto scritto in precedenza: solo Lazio e Toscana, che beneficiano – è vero - di una localizzazione di quote importanti dello *study abroad*

nordamericano in Italia, oltre 6mila sono unità di lavoro riconducibili alla sola spesa dei programmi.

Tabella 4.1

**STUDENTI E PROGRAMMI UNIVERSITARI DI STUDIO NORDAMERICANI
IN ITALIA:
VALORE AGGIUNTO PER TIPOLOGIA DI SPESA E PER REGIONE -
ANNO 2012 – DATI AACUPI**

	Lazio	Toscana	Resto d'Italia	Italia
Spesa dei programmi	180.533.397	128.005.644	116.316.114	424.855.155
Consumo degli studenti	31.542.821	21.220.158	37.650.622	90.413.602
Spesa dei visitatori	9.696.089	6.834.212	12.552.601	29.082.902
Totale	221.772.308	156.060.014	166.519.337	544.351.659

Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

Tabella 4.2

**STUDENTI E PROGRAMMI UNIVERSITARI DI STUDIO NORDAMERICANI
IN ITALIA:
UNITA' DI LAVORO PER TIPOLOGIA DI SPESA E PER REGIONE -
ANNO 2012 - DATI AACUPI**

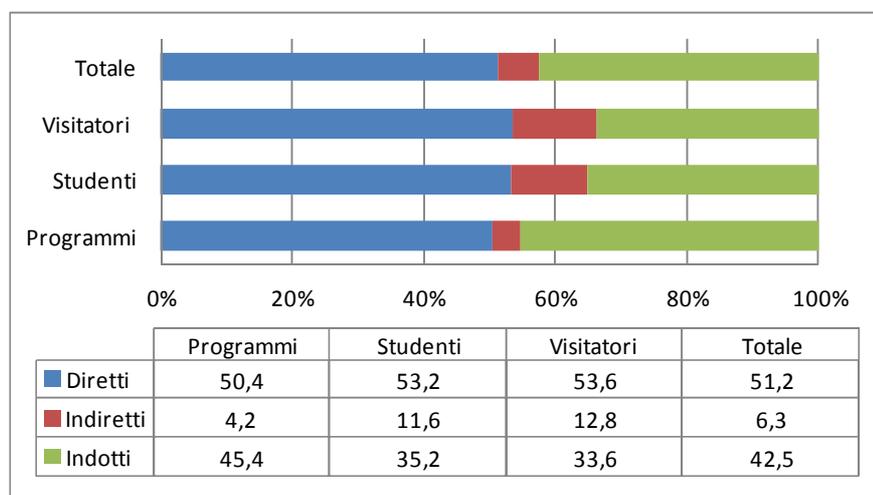
	Lazio	Toscana	Resto d'Italia	Italia
Spesa dei programmi	3.597	2.664	2.254	8.515
Consumo degli studenti	424	324	641	1.389
Spesa dei visitatori	175	138	238	551
Totale	4.197	3.126	3.132	10.454

Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

La spiegazione che una parte consistente dell'impatto rimane nelle regioni di maggiore concentrazione dei programmi risiede nel fatto che una metà degli effetti è diretta, ad esempio, ai docenti e agli amministrativi retribuiti dai programmi, ed una parte consistente è indotta (Grafico 4.2). Quest'ultimo, ricordiamo, è l'effetto del reddito ottenuto attraverso l'attivazione di domanda che si reimmette nel sistema economico sotto forma di ulteriore domanda di consumo, ad esempio, il consumo di un docente retribuito da un programma.

Grafico 4.2

STUDENTI E PROGRAMMI DI STUDIO NORDAMERICANI IN ITALIA:
VALORE AGGIUNTO PER TIPOLOGIA DI SPESA E DI EFFETTI -
ANNO 2012 – DATI PERCENTUALI AACUPI



Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

4.3. Caratteristiche settoriali dell'impatto

Il settore maggiormente investito dall'impatto in termini di generazione di valore aggiunto è proprio l'educazione (46,9% del totale), questo, ovviamente, per l'effetto diretto dovuto alla spesa dei programmi, come si può verificare andando a vedere la ripartizione dell'impatto anche rispetto alla tipologia di spesa da cui deriva (Tab. 4.3). Sempre in termini di quote sul valore aggiunto, seguono, per ordine di grandezza, le attività immobiliari (12,2%), il commercio (6,9%), ricettività e ristorazione (5,8%), i trasporti (4,0%), i servizi vari e quelli professionali, tra i settori esplicitamente elencati (ovvero i settori che presentano una quota di valore aggiunto superiore all'1%), vi è anche l'arte e l'intrattenimento sostenuta dai consumi degli studenti e dei visitatori.

A parere di chi scrive, il profilo settoriale dell'impatto offre due considerazioni interessanti. In primo luogo, la concentrazione dell'impatto su settori legati al terziario conferma come il fenomeno dello *study abroad* nordamericano rappresenti un'importante leva di sviluppo dei servizi, con benefici, soprattutto, nelle regioni, e nelle città, dove si localizzano molti programmi (per esempio, Roma e Firenze). In secondo luogo, rispetto all'impatto turismo *leisure*, il turismo accademico nordamericano presenta somiglianze, ma anche differenze.

L'impatto tipico del turismo *leisure* è ben rappresentato dalla composizione settoriale del valore aggiunto che discende dalla spesa dei visitatori, rispetto alla quale, anche, l'impatto del consumo degli studenti evidenzia già qualche differenza (per esempio, maggiori quote nelle attività immobiliari e nei trasporti a fronte di minori quote in ricettività e ristorazione). Ma, l'impatto dovuto alla spesa dei programmi con un valore aggiunto fortemente concentrato nell'istruzione (59,7%) è il tratto caratteristico del fenomeno, ed è ciò che lo rende particolarmente interessante, anche in termini di fabbisogni occupazionali, ad esempio, di figure altamente qualificate che, per la maggior parte, vengono reperite localmente.

Tabella 4.3

STUDENTI UNIVERSITARI E PROGRAMMI DI STUDIO NORDAMERICANI
IN ITALIA:
VALORE AGGIUNTO PER TIPOLOGIA DI SPESA E PER SETTORE
PRODUTTIVO - ANNO 2012 (DATI PERCENTUALI)

	Spesa dei programmi	Consumo degli studenti	Spesa dei visitatori	Totale
Istruzione	59,7	1,0	1,5	46,9
Attività immobiliari	9,2	25,6	13,1	12,2
Commercio e riparazioni	5,3	13,0	12,5	6,9
Ricettività e ristorazione	2,9	12,5	26,0	5,8
Trasporti	2,5	10,6	5,3	4,0
Banche ed Assicurazioni	2,9	4,2	5,2	3,2
Servizi vari	2,7	4,6	5,4	3,2
Servizi professionali	2,0	3,3	3,6	2,3
Costruzioni	2,1	1,2	1,3	1,9
Agricoltura	1,0	2,1	3,2	1,3
Alimenti, bevande e tabacco	0,9	2,5	2,9	1,3
<i>Utilities</i>	1,2	1,5	1,9	1,3
Arte ed intrattenimento	0,5	3,8	2,4	1,2
Telecomunicazioni	0,8	2,0	1,5	1,1
Altri settori	6,3	12,2	14,2	7,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

4.4. Riflessioni sull'impatto

I numeri derivanti dall'analisi di impatto sono di enorme interesse. Nel contesto italiano è difficile, infatti, pensare che poco meno di 19mila studenti, l'equivalente di un'università italiana di taglia medio-piccola, possano corrispondere ad un

impatto così rilevante in termini sia di valore aggiunto (544 milioni di euro) sia di occupazione (10.454 unità di lavoro). Questo avviene, chiaramente, per un livello di *tuition* molto sostenuto che corrisponde ad un pacchetto di servizi molto ricco e neanche immaginabile per uno studente in un ateneo italiano o europeo. Il modello nordamericano dello *study abroad*, basato sulla dislocazione all'estero di strutture organizzate ovvero di programmi, è chiaramente molto più costoso rispetto ad una semplice mobilità internazionale di studenti che poi si "appoggiano" ad atenei esteri, come, ad esempio, avviene a livello europeo con il Programma Erasmus. Per concezione ed organizzazione, i programmi nordamericani presentano un'attenzione allo studente che va ben oltre gli aspetti strettamente didattici, in quanto si curano del suo benessere a "tutto tondo", con un senso di responsabilità sul buon esito del soggiorno di studio, e sulla soddisfazione dello studente stesso. Questo comporta un costo procapite abbastanza alto e, di conseguenza, anche un impatto economico e occupazionale rilevante per il paese che accoglie questi programmi.

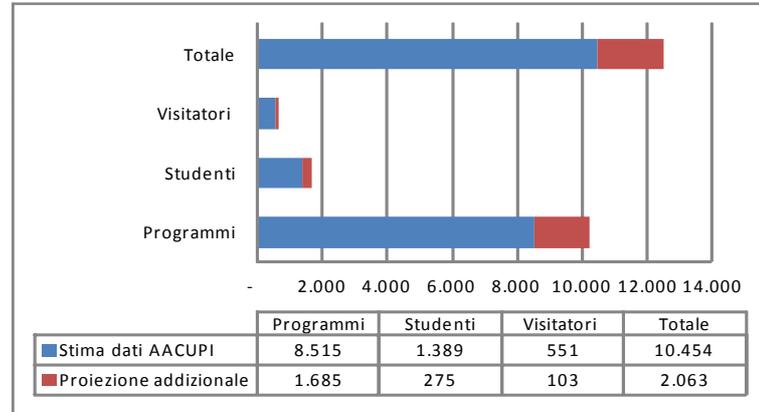
D'altra parte, bisogna dare conto che l'impatto economico e occupazionale dei programmi nordamericani in Italia potrebbe essere ancora maggiore. Le stime finora fornite sono, infatti, state calcolate soltanto sugli studenti (quasi 19mila) appartenenti a programmi associati ad AACUPI, programmi ben individuati e dei quali si poteva reperire l'informazione necessaria per procedere ad una quantificazione attendibile dell'impatto.

Open Doors, limitatamente agli studenti USA, rilevava per l'Italia (ultimo anno disponibile l'anno accademico 2010/11) oltre 30mila studenti; purtroppo la stessa fonte, Open Doors, non era in grado di offrire alcun dettaglio sui programmi frequentati (es. costo, localizzazione, durata). Solo a scopo dimostrativo, si è comunque tentato di integrare il dato Open Doors facendo una proiezione di impatto con il nostro modello.

Abbiamo nella sostanza riparametrizzato tutte le grandezze chiave (*tuition*, visitatori, consumo degli studenti), ipotizzando un periodo medio di soggiorno sensibilmente inferiore a quello dei programmi associati ad AACUPI, per i quali avevamo informazioni. Abbiamo, quindi, supposto che mediamente questa componente aggiuntiva di studenti soggiornasse soltanto per un mese, e ciò in virtù del fatto che AACUPI non rileva i programmi molto brevi e, normalmente, neanche quelli svolti per il *January term*, programmi che, invece, sempre secondo Open Doors, dovrebbero avere un peso significativo e crescente nell'insieme dei flussi di studenti statunitensi verso l'estero. Per concludere, il risultato della proiezione in termini di impatto è di un livello occupazionale accresciuto di circa il 20%, ovvero si genera un numero ulteriore di unità di lavoro che è pari a 2.063, arrivando ad un impatto occupazionale complessivo di 12.517 unità di lavoro (Grafico 4.3), dovuto, appunto, allo *study abroad* nordamericano nel nostro paese.

Grafico 4.3

STUDENTI UNIVERSITARI E PROGRAMMI DI STUDIO NORDAMERICANI
IN ITALIA:
UNITA' DI LAVORO - PROIEZIONI DELLA COMPONENTE
AGGIUNTIVA DI STUDENTI - ANNO 2012



Fonte: elaborazioni IRPET su dati AACUPI.

5. Conclusioni

La ricerca ha confermato la rilevanza quantitativa dei programmi nordamericani di studio in Italia e del relativo impatto economico ed occupazionale, nell'ambito di un fenomeno, lo *study abroad*, che - ricordiamo - presenta, anche, un insieme di aspetti qualitativi altrettanto importanti, ma di difficile rilevazione e quantificazione.

Di seguito, proponiamo una sintesi degli elementi più importanti emersi dall'indagine.

La dimensione quantitativa dei flussi e dell'impatto

Nel periodo di tempo considerato nell'indagine sui programmi, che va da gennaio 2012 a dicembre 2012 (comprendendo lo *spring* ed il *summer terms* dell'anno accademico 2011/12 l'*autumn term* di quello 2012/13), circa 150 programmi hanno portato in Italia quasi 19mila studenti. Tale flusso è stato ricostruito sulla base dei dati AACUPI e rappresenta certamente la parte più rilevante, stabile e strutturata di questo fenomeno nel nostro paese. Tuttavia, gli ultimi dati Open Doors disponibili (ma relativi all'anno accademico 2010/11), basati su una rilevazione a livello di *home campus* e relativi allo *study abroad* dei

soli studenti statunitensi, collocano i flussi su volumi ancora maggiori, ovvero circa 30mila studenti. Rispetto alla nostra fonte primaria, il differenziale è di oltre 11mila unità per i flussi USA, in buona parte dovuto, però, probabilmente a programmi di breve e brevissima durata che AACUPI non rileva, e sui quali neanche Open Doors è in grado di dare alcuna informazione. Comunque sia, il fenomeno dello *study abroad* dal Nord America all'Italia è di assoluta rilevanza quantitativa, tenendo, fra l'altro, conto della sua dinamica: la presenza di studenti nordamericani in Italia è stata, ed è tuttora, in una fase di crescita, come dimostrato dal fatto che i programmi associati ad AACUPI sono quasi raddoppiati negli ultimi dieci anni.

Sui programmi associati ad AACUPI, è stato, inoltre, possibile svolgere un lavoro di raccolta ed elaborazione di informazioni di dettaglio, attraverso sia un'indagine diretta sia su quanto pubblicato nei siti degli *home campuses* e/o degli stessi programmi in Italia. Le informazioni raccolte (es. numero di studenti iscritti, durata e costo del programma) hanno consentito di arrivare ad una valutazione quantitativa di impatto, svolta attraverso il modello multi regionale dell'IRPET e basato su matrici *input-output*. L'applicazione del modello ha richiesto, anche, un'indagine sui consumi degli studenti durante il loro soggiorno in Italia e sull'incidenza/frequenza di eventuali visite (parenti ed amici) in Italia dal Nord America, indagine realizzata su un campione di oltre 1.000 studenti che hanno volontariamente risposto ad un questionario loro somministrato con la collaborazione dei docenti e del personale dei programmi AACUPI.

L'impatto economico ed occupazionale per l'anno 2012 è stato quantificato, rispettivamente, in 544,4 milioni di euro come Valore Aggiunto, e 10.454 Unità di lavoro, con una concentrazione dell'impatto nelle regioni dove è allocata una parte consistente dei programmi, ovvero Lazio e Toscana. Si tratta di numeri importanti che, probabilmente, potrebbero essere ancora più alti - per esempio, almeno di un 20% - se si tenesse conto anche del differenziale di rilevazione dei flussi tra AACUPI ed Open Doors, flussi per i quali, purtroppo, non è possibile ottenere alcuna informazione (es. localizzazione, durata, costo, ecc.) e, quindi, fare una stima attendibile del relativo impatto.

Last but not least, è importante puntualizzare che l'impatto, sul quale pesa molto la spesa attivata per la didattica e l'organizzazione (367,7 milioni di euro), rappresenta un'importante leva di crescita economica ed occupazionale, soprattutto per le attività terziarie, molte delle quali contraddistinte da un alto livello di qualificazione e di istruzione delle risorse umane impiegate.

Gli effetti di promozione dell'immagine

L'impatto economico ed occupazionale stimato offre, però, solo un quadro parziale degli effetti, trascurando ciò che è, appunto, difficile da rilevare e, soprattutto, da quantificare in termini di valori economici o di posti di lavoro. Tra gli effetti intangibili dello *study abroad* si deve menzionare una funzione di

promozione implicita (e, praticamente, a costo zero) dell'immagine del nostro paese.

Gli studenti rimangono affascinati dal *made in Italy* nella sua dimensione più ampia, da intendersi come espressione di una cultura e di uno stile di vita che si manifesta nella bellezza diffusa delle città d'arte, nell'attenzione verso la gastronomia e i vini di qualità, nella moda e nelle creazioni artigianali di pregio. Quasi tutti dichiarano l'intenzione di voler tornare, ed è probabile che, una volta tornati in patria, trasmetteranno a parenti, conoscenti e amici un'immagine molto positiva dei luoghi di cui hanno fatto esperienza, invitandoli a partire a loro volta alla scoperta di tali bellezze.

In questo modo, essi si fanno per così dire "ambasciatori" del nostro paese e promuovono sia le singole destinazioni turistiche sia l'Italia nel suo complesso.

Inoltre, la presenza di programmi stabili favorisce l'internazionalizzazione dei territori che li ospitano e del sistema accademico italiano, favorendo scambi e *partnerships* e creando un substrato culturale più multiculturale e integrato.

Si tratta di effetti che, seppur difficilmente tangibili e quantificabili, possono portare ricadute economiche significative, attraendo nuovi turisti, studenti o investitori nel lungo termine.

Lo study abroad in Italia come prezioso momento di crescita e di integrazione

Nella letteratura specializzata esistono moltissimi contributi che sottolineano il positivo impatto pedagogico di un'esperienza di studio all'estero, durante la quale gli individui sono incentivati ad acquisire competenze multiculturali e sviluppano una maggior consapevolezza di se stessi. L'esperienza di *study abroad* può comportare situazioni di *stress* psicologico che, se adeguatamente affrontate e superate, portano ad una crescita dello studente che va ben oltre l'apprendimento di nuove nozioni o il consolidamento delle proprie conoscenze accademiche.

Tutte queste considerazioni hanno trovato conferma nelle risposte fornite dagli intervistati tramite il questionario, che testimoniano l'esistenza di effetti qualitativi che incidono sulla personalità dei giovani e sulle competenze comunicative, analitiche e relazionali. Durante il soggiorno in Italia, gli studenti acquisiscono una nuova visione del mondo, e un maggior interesse verso le differenze culturali: imparano a rispettare la diversità, a relazionarsi in contesti diversi da quelli abituali, e ad utilizzare nuovi codici simbolici e comunicativi. Non è un caso che molti di loro sviluppino un fortissimo legame emotivo con le persone, la città e i luoghi che hanno fatto da cornice alla loro esperienza e vedano nel periodo di studio all'estero un momento di grande cambiamento nella loro vita.

Le prospettive: tra attrattività e minacce competitive

L'analisi diretta condotta sugli studenti ha permesso di approfondire anche gli aspetti legati alla sfera motivazionale e all'impatto emotivo, psicologico e formativo che essi stessi riconoscono all'esperienza di studio in Italia. Se quanto

emerso in merito a un positivo impatto pedagogico ed esperienziale fosse prevedibile, meno scontato è la soddisfazione che gli intervistati hanno manifestato relativamente al livello accademico dei programmi.

Il livello dell'offerta sembra rispondere in modo adeguato alle aspettative della domanda, fatto imputabile in parte alla preparazione del corpo docente e alle capacità amministrative di direttori e *managers*, in parte, ad un contesto culturale e di patrimonio storico ed artistico che non ha paragoni nel mondo, e costituisce un elemento imprescindibile, soprattutto, per coloro che intendono frequentare programmi in ambiti disciplinari storico-umanistici, o artistici quali architettura, storia, letteratura, arte e pittura, ma, anche, in discipline più recenti quali enogastronomia o *design*.

La tenuta del sistema dell'offerta è stata confermata, anche, dalle interviste telefoniche rivolte ad alcune figure che, per esperienza nel settore, o ruoli lavorativi specifici, hanno un'ampia conoscenza dello *study abroad*, in particolare, in Italia. Le persone ascoltate concordano nell'indicare nel patrimonio storico-artistico e culturale, il principale elemento di attrattività dell'Italia sugli studenti nordamericani all'estero. Forte di questa posizione "di rendita", l'Italia non sembra aver, sinora, sofferto la concorrenza di altri *competitors* che offrono un sistema didattico di maggior livello o hanno costi più vantaggiosi.

Proprio la solidità e la forza di elementi puramente attrattivi hanno permesso di assorbire e mitigare le conseguenze di un *handicap* di competitività dell'offerta dovuto ad elementi normativi, istituzionali o di contesto economico. Emergono, però, perplessità e preoccupazioni sulla tenuta nel lungo periodo del sistema, soprattutto alla luce di un aggravarsi della crisi di competitività complessiva dell'Italia, le cui ricadute si riflettono inevitabilmente anche sull'attività dei programmi di studio nordamericani.

I provvedimenti adottati dai governi succedutisi negli ultimi anni per fronteggiare la crisi economica non garantiscono un *business climate* favorevole e gli istituti che organizzano i programmi sembrano soffrire difficoltà che sono trasversali a tutto il sistema produttivo italiano. L'appesantirsi del carico fiscale crea problemi di costi e sostenibilità economica, mentre le modifiche introdotte dalla legge Fornero sulla riforma del mercato del lavoro potrebbero creare problemi organizzativi e amministrativi nella gestione dei docenti.

I programmi, per loro natura, sono flessibili, e hanno una durata limitata nel corso dell'anno; inoltre, i corsi possono variare da semestre a semestre in virtù dei curricula accademici offerti agli studenti e stabiliti, spesso, dalla casa madre in USA, o Canada. L'introduzione di una maggior rigidità in materia contrattuale non è ben vista da coloro che gestiscono i programmi in Italia, i quali hanno bisogno, in primo luogo, di garantire uno *standard* di insegnamento elevato amministrando i costi del corpo docente senza che venga meno la tutela del lavoratore.

Tra gli altri elementi di carattere generale che incidono sulla competitività dell'Italia, vi è una diminuzione del grado di sicurezza percepito dalle famiglie

americane e dagli studenti, in seguito ad un aumento degli episodi di violenza e della micro-criminalità nelle principali città italiane.

Come si è visto nell'indagine, gli studenti sono molto giovani e i programmi ne devono garantire la salute fisica e psichica: l'abuso di sostanze alcoliche che possono essere acquistate liberamente e consumate quasi ovunque, la relativa facilità nel reperire droga o altre sostanze psicoattive, l'aumento del rischio di essere vittime di episodi di micro-criminalità sempre più frequenti sono elementi di cui i direttori dei programmi devono tenere debitamente conto e che potrebbero, in futuro, disincentivare la domanda di programmi di studio in Italia.

Se le conseguenze della crisi economica e l'indebolimento delle condizioni di sicurezza personale sono fattori su cui è molto difficile intervenire con disposizioni puntuali, un discorso diverso può essere fatto in merito al carico burocratico che appesantisce l'attività di chi organizza i programmi, di chi è responsabile dell'ingresso in Italia degli studenti e deve svolgere le pratiche che consentano loro di avere il permesso di soggiorno ove la durata del programma sia superiore ai novanta giorni. Si tratta di procedure lunghe, laboriose e costose, e non è un caso che alcuni programmi, per evitare di dover affrontare l'iter necessario per il permesso di soggiorno dei propri studenti, organizzino corsi che durano al massimo ottantanove giorni, a discapito del valore didattico e formativo dell'esperienza di studio all'estero.

Per quanto i vincoli dovuti alla normativa generale, come, ad esempio, le leggi sull'immigrazione o la riforma del lavoro, non possano essere eliminati con interventi *ad hoc*, si potrebbero ipotizzare soluzioni mirate che tengano maggiormente conto della particolare natura dei programmi di studio nordamericani in Italia e della condizione degli studenti che vi partecipano.

L'introduzione di restrizioni relative agli ambiti disciplinari oggetto d'insegnamento, o di criteri di ammissione per gli studenti in entrata più restrittivi, ad esempio, costituirebbero condizioni penalizzanti.

La legge Barile che regola la presenza delle università e *colleges* nordamericani in Italia, attuata alla fine degli anni Novanta grazie, soprattutto, ad AACUPI, e alla pressione delle associazioni e delle rappresentanze dei programmi nordamericani in Italia, dimostra che anche semplici disposizioni possono avere un impatto molto positivo, e possono facilitare la tenuta e lo sviluppo dei programmi di studio. Sebbene sino ad oggi gli elementi attrattivi abbiano garantito un *trend* di crescita abbastanza costante nel tempo, un ulteriore peggioramento delle condizioni del contesto sociale, economico e normativo potrebbero spingere l'attenzione della domanda e degli organizzatori dei programmi verso altre destinazioni. Non è più possibile affidarsi alla crescita naturale del fenomeno né ai soli elementi di attrattività riconosciuti all'Italia, ma servono validi interventi di rimozione e/o di riduzione di alcune barriere alle attività dei programmi, che pongono il nostro paese in svantaggio rispetto a localizzazioni alternative.

La presenza stabile dei programmi di studio nordamericani non solo mobilita risorse economiche e crea opportunità occupazionali, ma contribuisce, anche,

all'internazionalizzazione del sistema universitario italiano, ne aumenta prestigio e qualità complessiva e crea condizioni di scambi ed interazioni che sono momenti di crescita per studenti e docenti. Si tratta di un patrimonio che deve essere ulteriormente riconosciuto, tutelato e promosso.

Bibliografia

- Adelman, Clifford. *What Employers Expect of College Graduates: International Knowledge and Second Language Skills*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1994.
- Adler, Judith. "Travel as Performed Art." *American Journal of Sociology* 94.6 (1989): 1366-91.
- Badone, Ellen, e Sharon R. Roseman, eds. *Intersecting Journeys: The Anthropology of Pilgrimage and Tourism*. Champaign: University of Illinois Press, 2004.
- Bar-On, Reuven. "The Bar-On Model of Emotional Intelligence (ESI). *Psicothema* 18, suppl. (2006): 13-25.
- . "Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory." In Bar-On, Reuven e J. D. A. Parker, eds. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- . *The Development of a Concept of Psychological Well-Being*. Dissertazione di laurea non-pubblicata, Rhodes University, South Africa, 1988.
- Bauman, Zygmunt. *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli, 2000. Tradotta da Giovanna Bettini dall'originale, *In Search of Politics*, Cambridge, Polity Press, 1999.
- Bennett, Milton J. "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity." *International Journal of Intercultural Relations* 10.2 (1986): 179-196.
- Bikson, Tora K., e S. A. Law. *Global Preparedness and Human Resources: College and Corporate Perspectives*. Santa Monica, CA: RAND Corporation Institute on Education and Training, 1994.
- Bocci, Matteo, Ilaria Maletta, Amelia Realino, e Francesco Grillo, eds. *Le università italiane nel mercato globale dell'innovazione - Le capacità di attrazione di studenti stranieri*. Vision, Position paper, 2007. Web. 17 luglio 2013.
- Brown, D. H. "Learning a Second Culture." In J. M. Valdez. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Capovilla, Marco, Adriana Faggi, e Caterina Ambrosi Zaiontz. *Culture shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*. Milano: Franco Angeli, 2012.
- Casini Benvenuti, Stefano e Mauro Grassi. *Matrici e modelli i/o regionali: il caso della Toscana*. Milano: Franco Angeli, 1986.

- Casini Benvenuti, Stefano, e Renato Paniccià. *A Multi-Regional Input-Output Model for Italy: Methodology and First Results*. Firenze: IRPET, 2003.
- Collier, Paul, e David Dollar. *Globalizzazione, crescita economica e povertà*. Bologna: Il Mulino, 2002.
- Cornwell, Grant, e Eve Stoddard. *Globalizing Knowledge: Connecting International and Intercultural Studies*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 1999.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, 1938.
- Easterly, William, e Levine Ross. "Africa's Growth Tragedy: Policies and Ethnic Divisions." *Quarterly Journal of Economics* 112.4 (1997): 1203-50.
- Eliade, Mircea. *The Rites and Symbols of Initiation*. New York: Harper Torchbooks, 1965.
- Enciclopedia Treccani. Web.
- FutureBrand. *Country Brand Index 2012-13*. Future Brand, 2012. Web. 17 luglio 2013.
- Gallino, Luciano. *Dizionario di Sociologia*. Torino: UTET, 2004.
- Georgescu, Dakmara. *Global Education Charter*. Global Education Guidelines, North-South Centre of the Council of Europe (Annex II) 1997. Documento di lavoro. Web. 17 luglio 2013.
- Goleman, Daniel. *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.
- Goussot, Alain. "L'approccio transculturale in educazione." *Educazione Democratica* apr. 2004. Web. 17 luglio 2013.
- Graburn, Nelson. "Tourism: the Sacred Journey." In *Hosts and Guests: The Anthropology of Tourism*, V. Smith, ed. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1977, 21-36.
- Griswold, Wendy. *Sociologia della cultura*. Bologna: Il Mulino, 1997.
- Hopkins, J. Roy. "Studying Abroad as a Form of Experiential Education." *Liberal Education*, 85, 36-41 (estate del 1999).
- Institute of International Education - IIE. *Fast Facts Open Doors Data 2012*. Web. 17 luglio 2013.
- James, Henry. *The Portrait of a Lady*. Boston: Houghton, Mifflin and Company, 1881.
- Johnston, Jr., Joseph S., e Richard J. Edelstein. *Beyond Borders: Profiles in International Education*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 1993.
- Kelley, Colleen, e Judith Meyers. *CCAI Cross Cultural Adaptability Inventory Manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc., 1995.
- Kolb, David A. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Leed, Eric J. *The Mind of the Traveller: From Gilgamesh to Global Tourism*. New York: Basic Books, 1991.

- Lewin, Kurt. "Behavior and Development as a Function of Total Situation." In Kurt Lewin, ed. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Brother, 1951. Tradotto come *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia, 1963.
- MacCannell, Dean. *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*. New York: Schocken, 1976.
- Mantovani, Giuseppe. *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti, 2003.
- Marx, Elizabeth. *Breaking Through Culture Shock*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
- Nyaupane, Gyan P., Victor Teye, e Cody Morris Paris. "Innocents Abroad - Attitude change toward hosts." *Annals of Tourism Research* 35.3: 650-67 (2008).
- . "Study Abroad Motivations, Destination Selection and Pre-trip Attitude Formation." *International Journal of Tourism Research* 13.3: 205-17 (2011).
- Olson, Christa Lee, e Kent R. Kroeger. "Global Competency and Intercultural Sensitivity." *Journal of Studies in International Education* 5: 116-137 (estate del 2001).
- Piaget, Jean. *Le language et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1923. Tradotto come *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera, 1967.
- . *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1936. Tradotto come *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.
- . *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier, 1964. Tradotto come *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi, 1967.
- Portera, Agostino, e Paola Dusi. *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: Franco Angeli, 2005.
- Prebys, Portia, ed. "I programmi universitari nord americani in Italia." Ricerca condotta da Hulda e Daniele Liberanome per conto dell'IRPET per AACUPI, con l'assistenza finanziaria della Fondazione Marchi e presentata al convegno *Educating in Paradise. Le esperienze delle università nord americane in Italia*. Firenze: AACUPI, 2000 e 2008.
- Reason, James. *Man in Motion: The Psychology of Travel*. New York: Walker & Co., 1974.
- Robertson, Ian. *Sociologia*. Bologna: Zanichelli, 1988.
- Rossi, Petro. *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Einaudi, 1970.
- Salisbury, Mark Hungerford. *The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students*. Iowa Research Online, University of Iowa, 2011. Web.

- Salovey, Peter, e John D. Mayer. "Emotional intelligence." *Imagination, Cognition, and Personality* 9: 185-211 (1990).
- Stowe, William W. *Going Abroad: European Travel in Nineteenth-Century American Culture*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Turner, Victor. "Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites of Passage." *Betwixt and Between*. Louise Mahdi, Stephen Foster, e Meredith Little, eds. La Salle, Ill.: Open Court, 1987.
- Twain, Mark. *The Innocents Abroad, or The New Pilgrim's Progress*. Hartford: American Publishing Co., 1869.
- UNESCO. *Study Abroad 2000-2001*. UNESCO Education, 1999. Web.
- United States. American Council on Education (ACE). *Beyond September 11: A Comprehensive National Policy on International Education*. Washington, DC: 2002.
- . Commission on Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program. *Global Competence & National Needs: One Million Americans Studying Abroad*. Washington, DC: 2005.
- . Department of Commerce, International Trade Administration, Office of Travel and Tourism. *U.S. Travelers to International Countries*. 30 Sept. 2011. Web. 17 luglio 2013.
- . National Task Force on Undergraduate Education Abroad. *A National Mandate for Education Abroad: Getting on With the Task*. New York: Council on International Educational Exchange, 1990.
- Van Gennep, Arnold. *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- VeLure Roholt, Ross, e Colleen Fisher. "Expect the Unexpected: International Short-Term Study Course Pedagogies and Practices." *Journal of Social Work Education* 49 (1): 48-65 (2013).
- Volpi, Alessandro. *La fine della globalizzazione? Regionalismi, conflitti, popolazioni e consumi*. Pisa: BFS Edizioni, 2005.
- Wallerstein, Immanuel Maurice. *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, various volumes. Bologna: Il Mulino, 1978.
- Williams, Tracy. *Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity*. Texas Christian University, 1999. Web. 17 luglio 2013.