



VOL. 18, Nº1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 21/01/2014

Fecha de aceptación 19/04/2014

EVALUAR UNA EXPERIENCIA DE ESTUDIO EN EL EXTRANJERO EN LA ESCUELA ITALIANA

To evaluate an study abroad experience in the Italian school

Valutare un'esperienza di studio all'estero nella scuola italiana



Carla Roverselli

Università degli studi di Roma Tor Vergata (Italy)

E-mail: roverselli@lettere.uniroma2

Resumen:

Evaluar a un estudiante de diecisiete años, en la escuela italiana, cuando regresa de una experiencia de estudio en el extranjero, no es nada fácil. Aunque estudios internacionales sostienen que los aprendizajes interculturales se pueden medir y evaluar, el sistema educativo italiano se muestra bastante reacio a hacerlo. Ello depende de una rigidez cultural que prefiere los conocimientos a las competencias y de una debilidad del sistema educativo italiano, ya que solo desde hace poco tiempo - y por input europeo- se está implementado un primer sistema nacional de validación de las competencias no formales e informales. La valorización y evaluación fallida de los aprendizajes interculturales señala también una relación fallida de la escuela italiana con el mundo del trabajo

Palabras clave: *experiencias de estudio en el extranjero, aprendizaje intercultural, escuela italiana*

Abstract:

Evaluate a seventeen year old student, in Italian school, when he returns from an abroad study experience, is not easy. Although international studies assert that intercultural learning can be measured and evaluated, the Italian educational system shows rather reluctant to do so. This is due both to a cultural rigidity that prefers knowledge's than competencies, and to a weakness of the Italian educational system as only recently, by European-input, it is being equipped with a starting national system for validating non-formal and informal learning. The unsuccessful assessment of intercultural learning indicates the connection failure of the Italian school with the world of work.

Key words: study experience abroad, intercultural learning, italian school.

Sintesi:

Valutare un ragazzo diciassettenne, nella scuola italiana, quando rientra da un'esperienza di studio all'estero, non è cosa semplice. Sebbene studi internazionali sostengano che gli apprendimenti interculturali si possono misurare e valutare, il sistema educativo italiano si mostra alquanto ritroso a farlo. Ciò dipende da una rigidità culturale che predilige le conoscenze alle competenze e da una debolezza del sistema educativo italiano in quanto solo da poco tempo - e su input europeo - si sta dotando di un iniziale sistema nazionale di validazione delle competenze non formali e informali. La mancata valorizzazione e valutazione degli apprendimenti interculturali indica anche una mancata connessione della scuola italiana con il mondo del lavoro.

Parole chiave: esperienze di studio all'estero, apprendimento interculturale, scuola italiana.

1. Introducción

Para la escuela italiana resulta muy difícil evaluar los aprendizajes interculturales que un estudiante de diecisiete años adquiere en un viaje de estudios en el extranjero. Los motivos de esta dificultad son intrínsecos al sistema educativo italiano, que, por una parte, se muestra rígido porque prefiere los conocimientos más que las competencias y, por otra, se muestra débil porque las dificultades que encuentra al evaluar las competencias transversales están relacionadas con el hecho de que solo recientemente en Italia se está empezando a implementar, por input europeo, un sistema de validación de los aprendizajes no formales e informales. Los jóvenes estudiantes italianos pagan caro la rigidez y las debilidades del sistema educativo, puesto que la evaluación incompleta de la experiencia de estudio en el extranjero señala la relación fallida de la escuela italiana con las exigencias del mercado del trabajo. La valorización de las competencias transversales que estos estudiantes han adquirido, en realidad, sería una excelente 'tarjeta de visita' cuando se entra en el mundo del trabajo.

Los aprendizajes interculturales obtenidos con un viaje de estudios en el extranjero se pueden evaluar, como demuestran muchos estudios internacionales. Sin embargo, en Italia, hoy, esta práctica, cuando da resultados positivos, está vinculada a la sensibilidad de algunos profesores que trabajan individualmente en escuelas particularmente activas y abiertas a la internacionalización.

2. La evaluación de las experiencias de estudio en el extranjero en la literatura internacional

Algunos estudios empíricos (Paige, Fry, Stallman, Josić & Jae-Eun, 2009) han demostrado que, estudiando en el extranjero durante un período bastante largo (6 meses, un año), los estudiantes de diecisiete años maduran su experiencia de ciudadanía global. O sea, que la experiencia de estudio en el extranjero parece estar relacionada con un mayor compromiso sucesivo por parte de estos chicos a participar en actividades cívicas, sociales y de voluntariado. La experiencia adquirida de ciudadanía global es el resultado positivo de un aprendizaje cultural más amplio.

Otros estudios de tipo longitudinal (Bachner and Zeuschel, 2009) han puesto de manifiesto que la adquisición de una perspectiva internacional, que predispone a los chicos a interesarse más en operaciones internacionales de paz y cooperación, puede considerarse un efecto de larga duración de la experiencia de estudio en el extranjero. Sin embargo, el mismo estudio evidencia que hay que tomar en consideración otros elementos igualmente importantes como son la duración del programa de estudios en el extranjero (a más largo es, mayor es el impacto) y la estancia del chico en una familia durante este período. Según estas investigaciones, que se basan en el análisis de los relatos de los estudiantes, el mayor compromiso cívico puede ser considerado indicativo de la verificación de un aprendizaje intercultural. O sea, puede ser considerado como el elemento principal para evaluar la presencia o la ausencia de un aprendizaje intercultural.

Algunos estudios sucesivos (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003) han desarrollado una metodología más refinada para medir/evaluar el aprendizaje intercultural, traduciendo algunos indicadores cualitativos en datos cuantitativos válidos y fiables. Eso es lo que hace la *Intercultural Development Inventory (IDI)*, que evalúa la capacidad de captar y organizar las diferencias culturales de formas cada vez más complejas, perfeccionando el '*Modelo dinámico de sensibilidad intercultural*' que Milton Bennett (2009) desarrolló. Se ha demostrado que la sensibilidad intercultural está muy relacionada con otros indicadores de aprendizaje intercultural, como por ejemplo una "mentalidad abierta al mundo" (*world-mindedness*) y ha mostrado validez predicativa cuando está relacionada con las evaluaciones de la familia que ha alojado al chico durante el período de estudios en el extranjero. El uso del *IDI* permite evaluar la eficacia de un programa de estudio en el extranjero - y, por tanto, medir el aprendizaje intercultural- con instrumentos de control pre/post proyección, pero privilegiando la evaluación de los resultados obtenidos por un grupo y no los del individuo.

Una investigación importante, cuyas conclusiones difundió Vande Berg (2009), se pregunta qué duración tiene que tener una experiencia de estudios en el extranjero y qué y cuántas intervenciones educativas son necesarias para que esta experiencia genere un cambio. Usando una multiplicidad de herramientas, entre ellos también el *IDI*, este estudio ha mostrado claramente que los estudiantes con un mejoramiento significativo de la sensibilidad intercultural son: (1) los que han participado en los programas de duración más larga (de 19 semanas a un año); (2) los que tenían el número mayor de relaciones *cross*-culturales y sabían equilibrar los contactos incluyendo tanto a los ciudadanos que acogían como a los compatriotas; y (3) los que interactuaban más con su familia hospedera (mostrando que no es suficiente estar en una familia para adquirir una mayor sensibilidad intercultural, sino que es necesario pasar el propio tiempo con la familia hospedera). El mayor aporte que da la investigación que Vande Berg describe es que la eficacia del proceso de aprendizaje durante la experiencia de estudios en el extranjero es mayor, si al estudiante le respaldan intervenciones educativas antes, durante y después de la experiencia. De hecho, sólo a través de la ayuda de intervenciones educativas, los estudiantes (más los chicos que las chicas) consiguen interpretar los eventos vividos como experiencias de aprendizaje intercultural y, por tanto, pueden alcanzar resultados mejores al adquirir una sensibilidad intercultural.

Según Milton Bennett (2009), eso confirma el paradigma constructivista del aprendizaje intercultural. De hecho, sostiene que la educación intercultural es intencional; es decir, los aprendizajes interculturales no se adquieren casualmente, solo por el hecho de entrar en contacto con eventos *cross*-culturales. La experiencia intercultural que puede derivar de un viaje de estudios en el extranjero se tiene que construir y, por tanto, requiere intervenciones específicas que consisten en una orientación cultural antes del viaje, e intervenciones de apoyo durante la experiencia y a la vuelta (Perry and Southwell, 2011). La

habilidad de los educadores, al facilitar la experiencia y, por consiguiente, el aprendizaje intercultural, depende de su capacidad de saber usar determinadas estrategias (Abarbanel, 2009).

Si los profesores han tenido una experiencia de estudios en el extranjero y han experimentado la apreciación de las diferencias culturales en ámbito internacional, tendrán más capacidad de respetar la diversidad cultural doméstica y evaluar positivamente e imparcialmente a un estudiante que ha realizado un período largo de estudios en el extranjero (Walters, Garli & Walters, 2009). Pero los beneficios domésticos se podrán comprobar solo si la experiencia internacional se ha orientado hacia un aprendizaje intercultural, dado que la experiencia de tolerancia y respeto a la diversidad que se ha vivido en el extranjero no es fácilmente transferible en el contexto nacional si, como hemos visto, no se apoya en intervenciones educativas oportunas. En cambio, si un profesor no ha tenido una experiencia de estudios en el extranjero, o no ha captado lo que significa, encontrará más difícil evaluarla.

3. Evaluar una experiencia de estudios en el extranjero en la escuela italiana

Evaluar a un chico cuando regresa de una experiencia de estudios en el extranjero no es fácil, ya que hay que tener en cuenta tipos diversos de competencias adquiridas: las competencias lingüísticas, las competencias culturales/disciplinares y las competencias interculturales, que, como hemos visto, pueden ser medidas y son el resultado de intervenciones educativas. Si en el contexto del sistema escolar italiano es más simple evaluar las competencias lingüísticas y culturales, no se puede decir lo mismo de las competencias interculturales. Llegados a este punto, me pregunto: ¿cuáles son las dificultades que la escuela italiana encuentra al evaluar las competencias interculturales adquiridas por un estudiante de la escuela secundaria después de una estancia de estudios en el extranjero?

Es sabido que las competencias interculturales forman parte de las competencias sociales y cívicas, que constituyen una de las ocho competencias clave que establece la Recomendación del Parlamento Europeo del 18 de diciembre de 2006. Todas las competencias clave tendrían que ser adquiridas al término de la educación y la formación inicial y sentar las bases para desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida. Las competencias sociales y cívicas

“incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” (Raccomandazione del Parlamento Europeo, 2006, p.22).

Las competencias interculturales no se identifican, por tanto, con las competencias sociales y cívicas sino que forman parte de ellas y hay que considerarlas competencias transversales. A mi modo de ver, la evaluación de estas competencias podría afectar a dos ámbitos: al de la validación de los aprendizajes no formales o informales y al de la educación cívica. En ambos casos, el problema de la evaluación no es fácil.

a) *La evaluación de los aprendizajes no formales e informales*

La validación de los aprendizajes no formales e informales remite, en primer lugar, a la implementación en cada Estado miembro de la Unión Europea del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*European Qualification Framework - EQF*). La validación del aprendizaje no formal o informal es un elemento clave de la UE para sostener la instrucción y la formación, aunque los diversos países están en fases diferentes de apoyo de dicha convalidación. Algunos han creado sistemas, mientras que otros están empezando en este sector (e Italia está entre estos últimos).

El EQF es una herramienta creada en el marco de la cooperación europea en el ramo de la educación y formación para promover la movilidad de estudiantes y trabajadores, y la formación continua. Por tanto, el EQF afronta, de manera específica, la validación del aprendizaje adquirido por vías distintas de las enseñanzas oficiales. Dado que las cualificaciones se describen como resultados de aprendizaje, teóricamente, los aprendizajes podrían ser menos relevantes, dando cabida a aprendizajes alternativos (aprendizaje adquirido en el trabajo, aprendizaje no formal y aprendizaje informal). Pero para sacarle partido, tendría que ser posible reconocer las competencias ya adquiridas.

Pese a estos esfuerzos, las empresas se muestran poco interesadas en la implementación del EQF, porque lo consideran poco relevante para sus objetivos y también los Estados miembros encuentran muchas dificultades para conciliar el sistema de las cualificaciones nacionales y el EQF. Las dificultades que los Estados miembros encuentran conciernen a: (1) justificar la relación entre los descriptores de niveles de cualificación del sistema nacional y los del EQF; (2) aplicar la orientación basada en los resultados del aprendizaje; (3) colocar algunas cualificaciones en el EQF (por ejemplo, el diploma escolar - school leaving certificate); y (4) establecer los procedimientos para el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales y aplicar los sistemas de certificación de la calidad conciliándolos con la orientación basada en los resultados de aprendizaje (Broek, Buiskool, van Oploo and de Visser, 2012).

En Italia, las dificultades de implementar plenamente el EQF se deben a que las cualificaciones de la educación general y la superior dependen del Estado, mientras que las cualificaciones profesionales las reglamentan, en cambio, en general, las Regiones. Actualmente, Italia, pues, no posee un único marco que englobe todas las cualificaciones. Solamente en junio de 2012 se publicó el *Primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF (Primer informe italiano de Referencia de las cualificaciones en el EQF)* (ISFOL, 2012). En septiembre de 2012 se concluyó la fase de consulta pública y a finales de año el Informe se presentó oficialmente a la Comisión Europea.

El grupo técnico que se ocupó del proceso de referencias y redactó el Informe lo constituían representantes del *Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali* (Ministerio del Trabajo y de las Políticas sociales), del *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca* (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación), el *Dipartimento delle Politiche Europee* (el Departamento de las Políticas Europeas) y el *Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale del Lavoratori)*/Instituto para el Desarrollo de la Formación profesional de los Trabajadores), que actuó en calidad de *Punto Nazionale di Coordinamento di tutti gli Enti partecipanti* (Punto Nacional de Coordinación de todos los Entes participantes).

El Informe es el resultado de una confrontación con las Regiones y con las Partes Sociales: sin embargo, la implementación del *EQF* en Italia se considera solo como un proceso técnico y no de reforma, ya que no modifica los sistemas y las estructuras en vigor en ámbito nacional.

Este Informe ha sido un ejercicio de mapeo de las cualificaciones presentes en Italia, ha comparado los resultados de aprendizaje descritos y ha evaluado su colocación mejor en los niveles del *EQF*. El Informe destaca que los niveles de 6 a 8 del *EQF* están reservados exclusivamente a las cualificaciones académicas (que ya fueron descritas como resultados de aprendizaje a consecuencia de las peticiones del proceso de Bologna). En estos niveles no están presentes las cualificaciones profesionales y, por tanto, hasta ahora no se crea un conflicto entre educación superior y formación profesional. Ello demuestra cómo la orientación italiana se focaliza principalmente en las cualificaciones formales, y es solo a partir de esta perspectiva que se puede explicar la actual ausencia de conflicto precedentemente citado.

Según una investigación encargada por la Unión Europea (Broek, Buiskool, van Oploo and de Visser, 2012, págs. 56.61-62.66), la implementación italiana del *EQF* no facilita el aprendizaje permanente porque no valora adecuadamente los aprendizajes no formales e informales. Cuando se fije un marco nacional italiano de cualificaciones mayormente relacionado con el sector no formal y privado, quizás entonces algunos conflictos se manifestarán. Ello demuestra que la implementación del *EQF* no es solo un proceso técnico-tal como Italia tiende a considerarlo- sino que es más un proceso político. Además, la misma investigación plantea dudas sobre la permeabilidad de los sistemas de cualificación y sobre la movilidad entre los sectores (especialmente entre formación profesional y formación académica), y sostiene que, aunque los marcos de las cualificaciones están inevitablemente en sintonía con las tradiciones nacionales y culturales, de todas maneras tendría que ser prioritario disminuir la cantidad de callejones sin salida en el sistema, es decir, que la formación profesional se tendría que poder obtener con una cualificación también superior al nivel 5.

En 2009 el *Cedefop* (*European Centre for the Development of Vocational Training*, que es el centro de referencia de la Unión Europea para la educación y la formación profesional, fundado en 1975) ha publicado las *European guidelines on the validation of non-formal and informal learning* (Cedefop, 2009) basadas en los principios comunes adoptados por el Consejo de Europa en 2004. Las Directrices europeas quieren dar herramientas de soporte para el desarrollo de la convalidación.

Cabe notar que la validación de las competencias no es una obligación exclusiva de los institutos de educación y formación; están implicadas también las empresas y sectores y organizaciones no gubernamentales.

En la estrategia Europa 2020, la Comisión Europea ha anunciado la propuesta de una recomendación del Consejo de Europa sobre la validación de los aprendizajes no formales e informales. Como preparación a este texto, ha lanzado una consulta pública con resultados interesantes, que evidencian las dificultades presentes en este tipo de evaluación. Las respuestas obtenidas indican que hay un gran consenso, tanto por parte de los *stakeholders* como por parte de grupos de individuos, para dar visibilidad a las competencias adquiridas durante la vida y las experiencias laborales, ya que pueden producir beneficios importantes a los mismos individuos, al mercado del trabajo y, más en general, a la sociedad.

De igual modo, los sistemas de validación y las herramientas actuales aparecen insuficientes y sólo un cuarto de los entrevistados opina que, en cuanto a calidad, estos responden a las normas establecidas. Hay que subrayar que, de estos, tres cuartos poseen experiencias de primera mano con la convalidación del aprendizaje de otras personas o del propio aprendizaje, y son los que están insatisfechos con las disposiciones existentes. Asimismo los entrevistados reconocen algunos obstáculos para su posterior realización, de entre ellos, los más importantes son: la falta de confianza en la validación y la resistencia institucional para aceptar el aprendizaje no formal e informal a nivel paritario con el aprendizaje formal (European Commission 2012).

El 20 de diciembre de 2012 se publicó la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. En ella, los Estados miembros son llamados a implementar sistemas nacionales para la validación del aprendizaje no formal e informal antes de 2018.

En Italia las novedades legislativas recientes han empezado a delinear un marco de normas comunes y estándares de referencia donde, por fin, podrán confluír las numerosas experiencias realizadas a nivel regional. Nos referimos precisamente a la ley 92/12 de la Reforma del Mercado Laboral (en cuyo artículo 4, comas 51-59 se definen los aprendizajes formales, informales y no formales y se obliga al gobierno a adoptar nuevos decretos legislativos que definan los criterios para localizar y validar los aprendizajes no formales e informales) y al Decreto Legislativo n. 13 del 16.01.2013 que concierne al Sistema Nacional de Certificación de las competencias.

Todo ello indica que en Italia se está activando un sistema nacional de certificación de competencias, aunque sea gracias a una política requerida fuertemente por Europa que determina indirectamente un contacto mayor con el mercado laboral.

Si se tiene en cuenta este nuevo escenario, las competencias interculturales adquiridas en un viaje de estudios en el extranjero se podrían reconocer útilmente en este ámbito, de esa manera el estudiante podría utilizarlas y valorizarlas en un sector laboral futuro.

b) Educación para la ciudadanía

El otro sector en el que se podrían reconocer las competencias interculturales es el de la educación para la ciudadanía. En Italia esta asignatura está regulada por la Circular Ministerial n.86 del 27.10.2010 y por la ley n.169 del 30.10.2008 y se denomina “*Ciudadanía y Constitución*” (MIUR, 2010). Según el legislador, esta materia posee un doble cariz: por un lado, se plantea como herramienta para formar y adquirir las competencias sociales y cívicas propuestas por la Unión Europea y, por otro, pretende ser una respuesta de la escuela “*ante un panorama declarado ‘de emergencia’ en más de un contexto debido a una clara desorientación en el campo educativo*”, o sea, supone una “*reafirmación de respeto hacia el género humano sin distinciones, hacia el sentido cívico, la responsabilidad individual y colectiva, los valores de libertad, justicia y bien común en cuyos principios se basa nuestra Constitución*”.

Si bien esta asignatura represente un objetivo irrenunciable para todas las escuelas y en todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato), no es materia autónoma y no tiene horas lectivas a disposición. “*Viene articulada en un ámbito educativo específico,*

integrada en las materias del área histórico-geográfica e histórico-social en una dimensión educativa que atraviesa y entrelaza el proceso global de enseñanza/aprendizaje". Por consiguiente, no se califica con una nota separada, pero no está exenta de evaluación ya que forma parte integrante de la nota global de las asignaturas de las áreas histórico-geográfica e histórico-social. Además, influye en la nota de comportamiento, debido a las consecuencias que origina en las conductas cívico-sociales expresadas en el interior de la escuela, así como durante las experiencias formativas fuera del ambiente escolar. La participación en iniciativas de ciudadanía activa propuestas por las escuelas y/o en colaboración con el territorio puede equivaler al crédito académico (MIUR, 2010).

La definición nominal de esta materia "Ciudadanía y Constitución" resalta, sin duda, la diferencia existente entre "educación cívica" y "educación para la ciudadanía", y ya desde el título parece dar más importancia a las competencias que al conocimiento.

El término educación cívica está enfocado hacia el conocimiento y la comprensión de las instituciones formales y de los procesos de la vida civil, mientras que la educación para la ciudadanía combina el conocimiento y la comprensión de dichos procesos con el conjunto de oportunidades de participación y compromiso cívico, que comprenden un amplia gama de formas de interacción, mediante las cuales los ciudadanos asumen un papel activo en la sociedad (INVALSI, 2009, p.10)

Las orientaciones adoptadas a nivel europeo e internacional para dicha materia son tres. Se puede ofrecer como *materia separada* obligatoria u optativa, o como parte *integral* de una o dos materias como la historia o la geografía. Otra posibilidad consiste en presentarla como *tema transversal en el sistema educativo* de forma que los principios de educación para una ciudadanía responsable estén presentes en todas las materias del currículo. Estas orientaciones distintas no se excluyen recíprocamente (MIUR, 2013).

Cada una de estas orientaciones presenta puntos fuertes y débiles, y puede contribuir a resultados mejores o peores relacionados con las características específicas de los contextos escolares a los que se refiere, con la cultura predominante dentro y en cada una de las escuelas, y con las características de los profesores y la organización de la escuela (Losito, 2009).

La evaluación de las competencias de ciudadanía resulta especialmente difícil y la experiencia llevada a cabo hasta ahora, incluso a nivel internacional, no ofrece soluciones definitivas y pone de manifiesto la necesidad de contemplar una multiplicidad de factores (factores de contenido, afectivo-comportamental, cognitivo) y contextos (comunidad, escuela y clase, ambiente familiar, individuo), como también se deduce del tercer estudio internacional sobre educación cívica y para la ciudadanía realizado por la *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* (INVALSI, 2009).

Asimismo hay que tener presente que la competencia cívica (como todas las demás competencias) se construye progresivamente. Por consiguiente, las competencias cívicas "*no pueden ser dadas por adquiridas y consolidadas de una vez por todas. Así como pueden reforzarse, desarrollarse y, al mismo tiempo, disminuir, sufrir involuciones, dar marcha atrás*" (Losito, 2009, p.4).

El sistema escolar italiano se manifiesta poco capaz para construir condiciones que permitan el ejercicio activo y consciente de los derechos y deberes de ciudadanía. De hecho, la investigación de la *IEA* de 2009 demuestra que los estudiantes italianos de tercero de secundaria de primer grado poseen una buena base de conocimientos relativa a los

mecanismos, sistemas y organizaciones que caracterizan a las sociedades democráticas y comprenden los fundamentos éticos en los que se basan. Sin embargo, a este conocimiento no le corresponde una capacidad de elaboración personal y de competencia. Además, dicha capacidad resulta heterogénea en el territorio nacional y está estrechamente relacionada con el nivel cultural del ambiente familiar, incluso más que con el estatus socio-económico de la familia (INVALSI, 2009, pp. 20-24). Existe, pues, una diferencia significativa entre los conocimientos adquiridos y la vida, y dicha diferencia es aún mayor si la escuela y la familia son incapaces de mediar. Por ello, al menos para la escuela, resulta todavía hoy muy ilustrativa una consideración crítica de don Milani.

“Otra asignatura que no impartís y que yo sabría dar es educación cívica. Algún que otro profesor se defiende diciendo que la imparte englobada dentro de otras materias. Si fuera verdad, sería maravilloso. Entonces, si conoce ese sistema, que es el correcto, ¿por qué no imparte todas las asignaturas de este modo, como un construcción en la que todo está relacionado, se funde y reencuentra?” (Scuola di Barbiana, 1996, p.123).

El sistema escolar italiano demuestra una cierta incapacidad para construir condiciones que permitan el ejercicio activo y consciente de los derechos y deberes de ciudadanía, dado que adolece de numerosas desigualdades que determinan divergencias en el aprendizaje y en el éxito escolar de nuestros alumnos. De ahí que en el sistema escolar italiano, se manifieste una

“*desigualdad de género* en el aprendizaje y en la elección educativa (hoy en día son los chicos los más afectados en cuanto al abandono escolar, mientras que las chicas continúan matriculándose al bachillerato); *desigualdad entre grupos sociales* (los hijos de padres con licenciatura y de grupos sociales de clase media-alta corren menos riesgo de abandono escolar); *desigualdad de elección formativa* (los matriculados en el bachillerato poseen una mayor competencia y conocimiento que los matriculados en formación profesional o técnica); *desigualdad territorial* de las escuelas: asistir a clase en una escuela del norte ofrece considerables ventajas respecto a una escuela del centro (34 puntos OCSE-PISA), con una diferencia sustancial respecto a los estudiantes de las escuelas meridionales (68 puntos OCSE-PISA)” (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010, p.53).

Las diferencias en el aprendizaje de nuestros alumnos no se pueden atribuir exclusivamente a las diferencias personales y, como consecuencia, al mérito de cada uno, sino también, en mayor medida, al contexto de los estudiantes.

“Un análisis multinivel manifiesta que casi el 52% de la disparidad en el itinerario escolar de los estudiantes de Pisa no se puede atribuir a las diferencias individuales que actúan en el primer nivel, sino a las diferencias regionales, que explican el 15% y a las diferencias entre las escuelas dentro de una misma región, que llegan a explicar hasta el 37% de las variables de los resultados. La diferencia entre los estudiantes de cada una de las escuelas no logra explicar la mitad de las diferencias de los resultados obtenidos (48%). De ahí que, en nuestro país, los factores contextuales -los escolares en mayor medida que los regionales- jueguen un papel clave, mucho más que las capacidades individuales, en la determinación de los resultados del aprendizaje de los procesos educativos” (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010, p.77).

“Las diferencias que han sido enumeradas tienen un precio; y dicho precio no se paga únicamente en términos de justicia social, sino también de salud, seguridad y sentido cívico. De hecho, existen numerosos estudios que demuestran que un nivel de enseñanza alto tiende a coincidir con un estilo de vida más sano, una menor tendencia a delinquir, una mayor participación política y una mayor apertura social” (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010, p.54).

El fracaso de la educación cívica estaría relacionado, pues, no sólo con una enseñanza frágil sino también con una disparidad y falta de equidad muy importantes que se deberían tener presentes.

4. La escuela italiana entre competencia y saber

La evaluación de las competencias interculturales adquiridas a partir de una estancia de estudios en el extranjero resulta difícil en la escuela italiana, no solo porque a la enseñanza de educación para la ciudadanía le cuesta arrancar, y las competencias formales e informales son difíciles de reconocer en el itinerario escolar, sino también porque dicha operación está inserta en un debate interior de la nación que contrapone saber a competencia, privilegiando al primero. El conflicto entre saber y competencia, según Luisa Ribolzi (2001) representante de Italia en el consejo de administración de la OCSE CERI y miembro del consejo directivo de la ANVUR (*Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca*), representa un falso problema, ya que se trata más bien de entender cuál es su relación y cómo activar el saber aprendido en la escuela. De hecho, las materias (que son un conjunto de conocimientos) pueden ser la fuente de un saber integrado donde no se separa el conocimiento de la acción, y no se jerarquiza, sino que permite desarrollar una reflexión capaz de integrar conceptos nuevos a lo ya conocido.

“La adquisición fundamental de las ciencias de aprendizaje no se reduce a “mecanismos”, sino al redescubrimiento del aspecto unitario de la persona, donde toda división por ámbitos (emociones e inteligencia, conocer y hacer, ética y funcionalidad) resulta inevitablemente reductiva, cuando no representa incluso un obstáculo para todo conocimiento real” (Ribolzi, 2011, p.30).

Pellerey afirma que, para preservar el carácter unitario del género humano,

“es necesario considerar el saber sea como elemento constituyente fundamental de una adecuada formación personal en su aspecto interior más profundo y significativo, sea como componente esencial de los recursos personales para valorizarlos al afrontar los retos del estudio, el trabajo o la vida” (Pellerey, 2011).

Sin embargo, la escuela italiana posee una cierta dificultad que parece casi connaturalizada y que es la de no relacionar lo que se aprende con su puesta en práctica, no solo entendido en sentido mercantilista o instrumental, sino también relacionado con el construirse como persona. Parece que la escuela italiana, aún hoy, como denunciaba don Milani, tiene “poco que sirva en la vida” porque no logra “relacionarse con la vida” (Scuola di Barbiana, 1996, p. 27).

Además, según Ribolzi (2011. p. 34), en Italia a las escuelas autónomas les cuesta definir su *misión* en cuanto a competencias porque no se le confiere a la escuela una autonomía real (desde el momento que están vinculadas a las líneas guía contempladas en las *Indicaciones Nacionales*), y se otorga a la libertad de enseñanza un carácter casi absoluto; olvidándose de que el profesor es un profesional que forma parte de una organización y que, por ello, debe tener presente los objetivos de la organización misma (el POF, plan educativo). Además, está cada vez más claro que el sujeto educador no actúa individualmente, sino que es el grupo de profesores que debería coordinar sus intervenciones, sin quitar importancia al carácter significativo de la relación entre los estudiantes y cada uno de los profesores.

Para concluir, me remito a las palabras de Luciano Benadusi (2011), que comparto totalmente, cuando critica una intervención de Giorgio Israel (2011), sobre la capacidad de ‘medición’ de las competencias. Según esto, está claro que las competencias se pueden medir, aunque las “medidas” contengan en sí mismas un cierto grado de subjetividad, pero si se realizan mediante test planteados seriamente, pueden distinguirse por credibilidad y participación. Lo que hay que evitar, afirma Benadusi (2011) son:

“las tergiversaciones, o sea, el *fetichismo del número*; aprender no para saber y saber hacer, sino para *saber pasar el test*; la concentración de los currículos escolares y de las evaluaciones de asignaturas que se prestan más a convertirse en objeto de test y de comparaciones a gran escala en detrimento de otras; olvidar que una evaluación global de un estudiante no puede prescindir de una valoración de tipo cualitativo y que es el profesor quien tiene que hacerse cargo” (p. 114-115)

“Educar por competencias significa intentar establecer un nexo no solo con el trabajo, sino también con un conjunto de prácticas sociales significativas, incluidas las de ciudadanía (...) Mirar con recelo y hostilidad la conexión entre educación y trabajo (...) es una actitud comprensible solo en un contexto cultural como el italiano, todavía hoy impregnado de idealismo e ideología” (p.116).

Por ello, cito lo que dijo Ajello (2011) “*no existe, en principio, ninguna contraposición entre la escuela del saber y la escuela de la competencia*”. Al contrario, “*si se entiende correctamente y se implementa de manera eficaz, el enfoque por competencias está preparado para exaltar el papel del saber activándolo y promoviendo su aplicación a otros contextos fuera del ámbito escolar*” (Benadusi, 2011, p.116) asegurando la relación con la vida que tanto anhelaba don Milani, para poder superar el nocionismo/academicismo que todavía hoy perjudica a la escuela italiana (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).

Hay que añadir, también, una consideración posterior. Los profesores italianos están formados prevalentemente en las materias que imparten, y ellos mismos reconocen haber recibido una formación carente en cuanto a competencias transversales, que los calificaría mayormente para operar en un contexto social complejo, dinámico, multiforme y que les facilitaría la enseñanza y el estar en clase. En un estudio de 2009 realizado por la *Fundación Agnelli*, más de la mitad de los nuevos docentes contratados afirma que los ámbitos en los que aparecen más lagunas en la preparación recibida, se refieren: a la capacidad de afrontar la pluriculturalidad, de comunicar con las familias, de participar activamente en la vida del instituto escolar (relación entre colegas y director, aceptación de la responsabilidad en la escuela, colaboración con el contexto social y con otras escuelas), y a la poca familiaridad en el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Asimismo un gran porcentaje de docentes considera inadecuada la formación recibida sobre algunos aspectos centrados en los alumnos y la relación con estos (conocimiento, capacidad de controlar el comportamiento y motivarlos, evaluación) (*Fondazione Giovanni Agnelli*, 2010, pp. 195-197). Entonces, si los profesores italianos no están lo suficientemente preparados para el desarrollo de las competencias transversales, ¿cómo pueden reconocerlas y evaluarlas en sus alumnos?

Está claro que la movilidad internacional de los estudiantes se considera una estrategia clave para la internacionalización del sistema educativo. Pero las dificultades que se encuentran en evaluar las competencias, que estos estudiantes van adquiriendo en el extranjero, demuestran lo arduo que es para nuestro sistema escolar nacional modificarse. De hecho, la falta de evaluación de las competencias interculturales indica rigidez en algunos puntos del sistema como debilidad en otros.

¿Quién es el ganador y quién el perdedor de esa lucha entre los sistemas educativos nacionales y los requerimientos de la Unión Europea?

Los sistemas educativos nacionales (en nuestro caso, el italiano) están todavía vinculados a sus tradiciones culturales, y no les resulta fácil realizar cambios radicales y, a menudo, se limitan a paliar el problema con un maquillaje exterior. ¿Quizás los que salen perdiendo sean los jóvenes?

¿Y si el problema fuera una debilitación de las potencias nacionales, especialmente en Europa? ¿Qué nos conviene salvar? ¿Es necesario conceder pequeñas partes de soberanía nacional? O, quizás, una vez más, ¿bastaría con no estar tan apegados solo a las propias ideas?

Referencias bibliográficas

- Abarbanel J. (2009). Moving with emotional resilience between and within cultures. *Intercultural Education*, 20, Supplement 1, S133-S141.
- Ajello A.M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola. *Scuola democratica*, 2 nuova serie, 98-105.
- Bachner D. and Zeuschel U. (2009). Long term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20, Supplement 1, S45-S58.
- Benadusi L. (2011). L'approccio delle competenze: una critica della critica. *Scuola democratica*, 2 nuova serie, 2011, 111-118.
- Bennett M.J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the 'Intercultural Education' double supplement. *Intercultural Education*, 20, 2009, Supplement 1, S1-S13.
- Broek, S., Buiskool, B.J., van Oploo, M., de Visser, S. (2012). Directorate - General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. *State of Play of the European Qualifications Framework Implementation*. Brussels: European Union. Disponible al sito: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=73578>
- Cedefop (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf
- Consiglio dell'Unione Europea (2012). Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. 22.12.2012, C 398/1-5. Disponible al sito internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>
- European Commission (2012). *Report on the EU-wide public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning*. Brussels : European Commission. Directorate General for Education and Culture. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/vnfil/report_en.pdf
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari: Laterza.

- Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- INVALSI (2009). *La terza indagine IEA sull'educazione civica e alla Cittadinanza, Rapporto Nazionale*. Napoli: Tecnodid. http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf
- ISFOL (2012). *Primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. Retrieved from <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>
- Israel G.(2011). Le fallacie nell'approccio per competenze nella scuola. *Scuola democratica*, 2 nuova serie,106-110.
- Losito B. (2009). *La valutazione delle "competenze di cittadinanza"*, http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf
- MIUR (2010). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica, *Circolare Ministeriale n. 86 del 27.10.2010 Cittadinanza e Costituzione*. Disponibile al sito: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/19b60061-d624-4dbd-be97-784876cb6393/cm86_10.pdf
- MIUR (2013). Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Indire - Unità italiana di Eurydice. Direzione generale per gli Affari Internazionali. *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, I Quaderni di Eurydice 28. Disponibile en: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Quaderno_28_cittadinanza.pdf
- Paige, R.M., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jae-Eun, J. (2009). Study abroad for global engagements: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20, Supplement 1, S29-S44.
- Parlamento Europeo e Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 30.12.2006, L. 394/10-18. Disponibile en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
- Pellerey M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola democratica*, 2 nuova serie, 37-54.
- Perry L.B., and Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6),453-466.
- Ribolzi L. (2011). Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto? *Scuola democratica*, 2 nuova serie, 26-36.
- Riforma del Mercato del Lavoro (2012). Legge n.92 del 28.06.2012. *Gazzetta Ufficiale*, 153, 03.07.2012 Suppl. Ordinario n.136. Disponibile en: <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28;92!vig=>
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. (s.l.): Libreria Editrice Fiorentina.
- Sistema Nazionale di Certificazione delle competenze (2013). Decreto Legislativo n.13 del 16.01.2013. *Gazzetta Ufficiale*, 39, del 15.02.2013. Disponibile al sito: <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013-01-16;13!vig=>
- Vande Berg, M.(2009). *Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry*. *Intercultural Education*, 20, Supplement 1, S15-S27.

Walters, L., Garli, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20, Supplement 1, S151-S158.