

Brigida Angeloni

IL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE DEGLI IMMIGRATI ADULTI SUBSAHARIANI



Roma TrE-Press
2022



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Brigida Angeloni

IL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE DEGLI IMMIGRATI ADULTI SUBSAHARIANI

➤ 1 ADULT EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

Direzione:

Paolo Di Rienzo, Università “Roma Tre”; *Gabriella Aleandri*, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Gabriella Aleandri, Università Roma Tre; *Olga Bernad Caveró*, Universitat de Lleida – España; *Chiara Biasin*, Università di Padova; *Vanna Boffo*, Università di Firenze; *Matteo Cornacchia*, Università di Trieste; *Massimiliano Costa*, Università di Venezia; *Daniela Dato*, Università di Foggia; *Maria Teresa Del Olmo Ibañez*, Universidad de Alicante – España; *Paolo Di Rienzo*, Università Roma Tre; *Fernando Donizete Alves*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil; *Massimiliano Fiorucci*, Università Roma Tre; *Laura Formenti*, Università Milano-Bicocca; *Dolors Forteza Forteza*, Universitat de les Illes Balears – España; *Manuela Gallerani*, Università di Bologna; *Nuria Llevot Calvet*, Universitat de Lleida – España; *Mercedes Morey López*, Universitat de les Illes Balears – España; *Elena Marescotti*, Università di Ferrara; *Roberta Piazza*, Università di Catania; *Jarina Rodrigues Fernandes*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil; *Aline Sommerhalder*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Comitato editoriale:

Brigida Angeloni, Università Roma Tre; *Ada Manfreda*, Università Roma Tre; *Simona Rizzari*, Università di Catania; *Giovanni Serra*, Università Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TiE-Press*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

DinEngschrift, Givonic-Regular (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TiE-Press©

Roma, novembre 2022

ISBN: 979-12-5977-121-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TiE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Adult education and Lifelong learning

La collana costituisce e propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo dell'educazione, della formazione degli adulti e del lifelong, lifewide e lifedeeep learning con applicazione nei vari contesti di apprendimento formale (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine, università), informale e non formale;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e le politiche educative;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento.

La Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale e sociale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione degli adulti e del lifelong learning.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia, le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

La collana "Adult education and Lifelong learning" intende quindi rappresentare una sede qualificata per studiosi, giovani ricercatori, docenti per lo sviluppo del dibattito nazionale e internazionale sul contributo, anche di carattere interdisciplinare, delle scienze dell'educazione alla crescita delle conoscenze del settore educativo e formativo, anche ai fini di un miglioramento delle politiche culturali in tali settori.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico.

I testi sono sottoposti alla procedura peer review affidata al Comitato Scientifico e/o ad uno studioso esterno

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore *Roma TrE-Press*. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Indice

Introduzione	11
1. L'educazione permanente e l'inclusione educativa degli immigrati adulti	17
1.1. L'educazione degli adulti e le sfide del cambiamento	17
1.2. Tendenze recenti dell'immigrazione internazionale	21
1.3. I percorsi di integrazione	25
1.4. Cittadinanza ed educazione degli immigrati	27
1.5. Il diritto all'istruzione degli immigrati in Italia	31
2. L'educazione degli adulti nel continente africano	37
2.1. L'identità adulta nella cultura africana	37
2.2. Il sistema educativo dell'Africa tradizionale	40
2.3. Il ruolo dell'oralità nell'educazione indigena africana	43
2.4. Le influenze esterne sull'educazione endogena in Africa	45
2.5. L'indipendenza e il rilancio dell'educazione degli adulti	47
2.6. L'economia informale e l'educazione non formale	50
2.7. Un modello possibile di apprendimento permanente nell'Africa contemporanea	51
2.8. L'Unione africana e la costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze	54
3. La prospettiva biografico-narrativa nella formazione e nell'educazione degli adulti	59
3.1. Il metodo biografico in ambito pedagogico	59
3.2. L'approccio biografico per favorire la personalizzazione	69
4. Il riconoscimento delle competenze in ambito interculturale	81
4.1. Il quadro normativo del sistema di riconoscimento delle competenze	83
4.2. Il riconoscimento delle competenze	91
4.3. Il riconoscimento delle competenze tra finalità di inclusione e rischio di esclusione	95
4.4. Narrazione autobiografica e immigrazione: ricostruire e riconoscere le competenze	101
4.5. L'oralità nella cultura africana	108
4.6. La pratica dell'accompagnamento e la relazione di aiuto pedagogico	111

5. La ricerca sul campo: pratiche di riconoscimento nei contesti educativi interculturali	117
5.1. Il quadro metodologico	117
5.2. Le interviste in profondità ai testimoni privilegiati	133
5.3. I focus group con le comunità della diaspora subsahariana	138
5.4. Le interviste biografiche agli immigrati adulti subsahariani	142
Bibliografia	185

Introduzione

La ricerca “Il riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti provenienti subsahariani” si colloca nell’ambito dell’educazione degli adulti e si inserisce nei temi considerati urgenti nel *4ème Rapport mondial sur l’apprentissage et l’éducation des adultes* (UNESCO, 2019) e nel *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all* (UNESCO, 2020), che sollecitano con forza un maggiore impegno da parte dei singoli stati membri nel facilitare l’accesso al riconoscimento delle competenze degli immigrati ai fini di una più efficace ed ampia inclusione educativa.

Già nel 2015, l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dai Governi dei paesi membri delle Nazioni Unite (ONU, 2015), presenta l’obiettivo globale di costruire società pacifiche, giuste ed inclusive, che proteggano i diritti umani e promuovano l’uguaglianza, mettendo al centro gli esseri umani, a cui si vuole assicurare una vita prospera e soddisfacente, partendo da un forte impegno di tutti i paesi ad occuparsi dei bisogni dei più poveri e dei più vulnerabili.

La realtà che l’Agenda 2030 mira a realizzare è quella di un modo universalmente alfabetizzato, con un accesso equo all’educazione per tutti e a tutti i livelli, dove si rispettino le diversità culturali e si viva in società inclusive con pari opportunità di realizzare il proprio percorso di vita. In particolare, il documento riconosce che il fenomeno della migrazione internazionale è una realtà che richiede risposte coerenti che prendano atto della rilevanza dei movimenti migratori per lo sviluppo dei paesi di origine, di transito e di destinazione.

Per esaminare il ruolo dell’apprendimento e dell’educazione degli adulti nell’inclusione degli immigrati è fondamentale considerare che le popolazioni immigrate sono molto eterogenee: gruppi differenti che esprimono bisogni differenti. Anche se la maggior parte della popolazione immigrata nel mondo è composta da persone qualificate e molto qualificate (ILO, 2018), c’è un alto numero di persone che invece hanno scarse qualificazioni. La mancanza di competenze adeguate è un ostacolo alla competitività degli immigrati e dei rifugiati nel mercato del lavoro.

Questo conferma che è urgente assicurare l’accesso degli immigrati e dei rifugiati all’apprendimento e all’educazione degli adulti, ma la mancanza di opportunità di riconoscimento delle competenze e delle esperienze pregresse può indebolire la loro posizione e impedirgli di accedere a un impiego o ad altre attività di apprendimento e istruzione.

La crucialità attribuita al sistema di certificazione delle competenze è ormai consolidata negli orientamenti politici espressi sia a livello europeo che nazionale. Tale assunto trova conferma nelle principali disposizioni che le istituzioni

europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le principali sfide sul piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione (Di Rienzo, 2018). Nonostante questo, sono ancora pochi gli immigrati che riescono a valorizzare le proprie risorse in termini di esperienza ed apprendimento.

Oggi la popolazione immigrata che vive stabilmente in Italia è pari a circa 3 milioni e 700 mila presenze, di cui il 60% in possesso di un permesso di durata illimitata, e quindi di uno status legale stabile (Albani, 2020). Quasi quattro milioni di persone, che rappresentano una presenza consolidata nel nostro paese, che lavorano, vivono nel proprio nucleo familiare, accedono ai servizi pubblici e privati in modo continuativo. Eppure, nonostante la regolarità dei loro documenti e la continuità della loro presenza sul territorio, queste persone subiscono ancora molte penalizzazioni e discriminazioni sia nell'accesso ai beni che ai servizi (casa, istruzione, welfare). Anche nei percorsi di inserimento lavorativo la popolazione immigrata paga un forte prezzo sia economico che sociale: a partire dalla difficoltà di ottenere il riconoscimento dei titoli e delle competenze professionali acquisiti prima dell'ingresso degli immigrati in Italia, che li destina ad accettare posizioni lavorative che non valorizzano le risorse possedute e non permettono mobilità occupazionale e sociale.

Due terzi dei lavoratori stranieri svolge professioni non qualificate o operaie tra edilizia, servizi domestici e di pulizia, facchinaggio, agricoltura; nella maggior parte dei casi si tratta di lavori pesanti, pericolosi, precari, poco pagati e poco riconosciuti socialmente (Ambrosini, 2005; 2020a; 2020b). A fronte di questo tipo di accesso al lavoro, oltre un terzo di questi lavoratori sono sovra istruiti, nonché sottoccupati e percepiscono una retribuzione più bassa del 24% rispetto a quella degli italiani (De Maio, Trombetti, 2019).

I dati relativi ai movimenti migratori dell'ultimo quinquennio mostrano un aumento sensibile e costante degli arrivi in Europa, ma soprattutto in Italia, quale porta di accesso al continente attraverso la rotta libica, di giovani e adulti (prevalentemente uomini) provenienti dall'Africa subsahariana. Le ragioni di questo incremento nel flusso migratorio da alcuni paesi dell'Africa occidentale (Mali, Costa d'Avorio, Burkina Faso, Senegal, Gambia, Nigeria, Ghana, Sierra Leone, Togo) è determinata da molteplici ragioni: la migrazione all'interno del continente di appartenenza non è più in grado di dare risposta ai bisogni, soprattutto economici, delle popolazioni più povere; la desertificazione sta riducendo fortemente la disponibilità di terre da coltivare, dando luogo a un vero e proprio esodo rurale; l'instabilità politica e l'inefficacia delle politiche dei governi non danno risposte alla popolazione in termini di accesso ai diritti fondamentali, quali l'istruzione, la salute, la protezione sociale, il lavoro; in alcuni paesi dell'area, la presenza di atti terroristici nei confronti della popolazione locale sta causando una situazione di costante pericolo per la sicurezza delle persone (Masi, 2017; Smith, 2018; Zupi, 2018).

Ci troviamo di fronte a una popolazione stabile di adulti, che difficilmente riesce ad accedere a percorsi di formazione professionale e di inserimento lavorativo che tenga conto delle competenze personali di cui sono portatori gli

individui, finendo in meccanismi automatici che tendono a non tenere nella giusta considerazione i bisogni formativo-culturali, il loro personale progetto migratorio, le competenze e gli apprendimenti pregressi, poiché l'attenzione dei percorsi di accoglienza si focalizza, quasi esclusivamente, su quelli primari.

Una risposta a queste forme di esclusione a diritti di cittadinanza fondamentali può essere individuata proprio nell'accesso a percorsi di emersione e valorizzazione delle esperienze pregresse e degli apprendimenti acquisiti in ambito formale, non formale e informale, ma le prassi e gli strumenti che oggi vengono utilizzati a questo scopo, sono costruiti su un sistema scolastico e professionale "occidentale" (Lodigiani, Sarli, 2017). Sono quindi difficilmente accessibili e praticabili per gli immigrati. Ne consegue che molte delle potenzialità delle persone restano inesplorate e nascoste, che i bisogni formativi non vengono esplicitati o non vengono presi in considerazione.

Un'attività assistita di riflessività autobiografica può mettere in moto un processo di apprendimento e di autodeterminazione progettuale, che può accompagnare efficacemente un percorso di *empowerment* personale (Alberici, 2000), ma deve basarsi su un approccio pedagogico interculturale (Loiodice, 2017), che parta dal rispetto dell'identità e della diversità, dalla tutela delle peculiarità individuali e che abbia come obiettivo quello di valorizzare e salvaguardare l'originalità dell'individuo (Loiodice, 2017). Un percorso di reale inclusione deve passare attraverso il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, attraverso il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture.

Alla luce di quanto detto, il focus di questa ricerca è stato quello di conoscere e analizzare le prassi di riconoscimento attualmente messe in atto in alcuni contesti formali e non formali e individuare possibili soluzioni che possano favorire l'accesso a percorsi di valorizzazione e messa in trasparenza degli apprendimenti pregressi degli immigrati adulti subsahariani, al fine di accompagnarli verso l'inclusione educativa nel contesto italiano.

Di conseguenza, l'approccio epistemologico della ricerca è indirizzato a studiare un determinato fenomeno, con l'obiettivo di leggere, analizzare, studiare e comprendere tale fenomeno, al fine di individuare delle possibili soluzioni (Lucisano, 2018). La strategia di ricerca adottata si richiama al paradigma interpretativista con intento idiografico, che permette di penetrare e comprendere la complessa questione dell'apprendimento esperienziale degli adulti immigrati e della valorizzazione delle competenze così acquisite, con l'obiettivo di favorire una effettiva inclusione educativa di tipo personalizzato (Baldacci, 2006).

La ricerca è stata svolta con la finalità di individuare teorie, metodi, prassi e strumenti che possano efficacemente rispondere all'esigenza degli immigrati adulti subsahariani di ottenere il riconoscimento e la valorizzazione di quanto appreso nei percorsi di studio, ma soprattutto di nuclei di competenze acquisiti in contesti non formali e informali nei paesi di origine e di transito, al fine di una effettiva inclusione educativa.

Tale finalità si è tradotta nei seguenti obiettivi:

- comprendere le traiettorie di vita e le competenze degli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, maturate nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento;
- analizzare le prassi di riconoscimento delle competenze degli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, così come sviluppate nei contesti formali e non formali di apprendimento;
- definire le procedure e gli strumenti più adatti al riconoscimento delle competenze degli immigrati subsahariani, in un'ottica di personalizzazione;
- individuare il tipo di competenze professionali specifiche, necessarie a chi opera nell'ambito del riconoscimento delle competenze degli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana;
- comprendere quali aspetti dell'attuale sistema di istruzione e formazione possano rappresentare degli elementi di potenziale esclusione degli immigrati adulti subsahariani dall'apprendimento permanente.

La prima fase della ricerca è stata dedicata all'approfondimento teorico, con l'obiettivo di acquisire strumenti concettuali utili per inquadrare l'argomento della ricerca nel dibattito attuale e per individuare e interpretare in modo oggettivo il significato delle evidenze raccolte nella fase empirica ed assegnare loro un significato non meramente soggettivo (Trincherò, 2012).

Il quadro teorico e metodologico di riferimento ha permesso la costruzione del disegno della ricerca empirica e degli strumenti individuati per realizzarla e ha fornito gli elementi necessari alla loro applicazione e all'interpretazione dei dati raccolti (Trincherò, 2012).

La metodologia di ricerca per la quale si è optato segue un orientamento di tipo qualitativo, adottando un approccio di tipo descrittivo e narrativo dei fenomeni-processi in educazione, per studiarli ed analizzarli in profondità e cogliere gli aspetti taciti legati ai processi di costruzione dei significati e ai comportamenti (Cambi, 2009).

Il volume è organizzato in cinque capitoli: i primi quattro sono dedicati alla presentazione del quadro teorico, l'ultimo all'impianto metodologico e all'interpretazione dei risultati.

Nel primo capitolo sono state approfondite le tematiche relative all'inclusione educativa degli immigrati adulti, intesa come accesso all'apprendimento permanente e a percorsi di autonomia finalizzati ad una completa inclusione sociale, professionale, educativa e culturale. Sono state presentate le caratteristiche e le ragioni della scelta migratoria, soprattutto in riferimento all'area subsahariana e le problematiche relative all'accessibilità al diritto all'istruzione e al ruolo dell'apprendimento permanente nei percorsi di partecipazione alla cittadinanza attiva e di autonomia.

Nel secondo capitolo si presentano le caratteristiche dell'educazione degli adulti nel continente africano, in quanto pratica integrata lungo l'arco della vita della popolazione già nell'Africa precoloniale, che ha subito le conseguenze

delle scelte in termini di educazione imposte dagli Stati coloniali. L'educazione tradizionale però non è del tutto scomparsa ed è ancora oggi una parte importante dei percorsi di apprendimento degli africani, garantendo la costruzione di importanti competenze sviluppate attraverso esperienze in contesti non formali e informali.

Nel terzo capitolo viene presentata la prospettiva biografico-narrativa nella formazione e nell'educazione degli adulti, una riflessione sull'utilizzo del metodo biografico in ambito pedagogico ai fini della personalizzazione del percorso di apprendimento.

Il quarto capitolo è dedicato al tema del riconoscimento delle competenze in ambito interculturale e affronta gli aspetti di criticità ancora presenti nei percorsi di valorizzazione degli apprendimenti pregressi degli immigrati adulti e l'importanza dell'utilizzo di un approccio di tipo biografico-narrativo per favorire la ricostruzione delle competenze acquisite nelle diverse esperienze realizzate in ambito formale, non formale e informale. L'attenzione viene posta sulla necessità di definire dispositivi e strumenti personalizzati che tengano conto del contesto di origine degli immigrati e, nel caso degli immigrati subsahariani, dell'utilizzo dell'oralità nell'educazione tradizionale.

Il quinto capitolo presenta la metodologia, i destinatari e il piano di ricerca che, come già detto, si caratterizza per un orientamento di tipo qualitativo, con l'utilizzo di interviste in profondità, focus group e interviste biografiche per la raccolta dati. Viene inoltre presentata l'analisi dei dati emersi dalla fase empirica della ricerca.

Dal lavoro svolto, emerge che per i cittadini immigrati di origine subsahariana è difficile accedere a percorsi di riconoscimento delle competenze pregresse che possano permettergli la valorizzazione del proprio background formativo e professionale e che è necessario che un processo di tale tipo tenga conto delle specificità culturali e del contesto di origine dei soggetti, in quanto questi determinano fortemente il tipo di esperienze realizzate nel paese di origine, nei paesi di transito e in quello di destinazione.

A tal proposito, la mancanza di competenze specifiche da parte degli operatori, l'applicazione di prassi standardizzate, che non prevedono la personalizzazione dei servizi e i tempi troppo brevi dei progetti di accoglienza di fatto negano questo diritto alla maggior parte dei cittadini immigrati.

Questo influisce in modo determinante sui percorsi di inclusione, tanto che l'Italia sta diventando un paese di transito per gli immigrati, soprattutto per quelli della nuova generazione, che aspettano l'acquisizione di una posizione regolare per spostarsi subito dopo in altri paesi europei dove ritengono di poter valorizzare le proprie competenze.

Anche un ripensamento dell'offerta educativa e formativa destinata agli adulti immigrati, sia negli obiettivi, sia nei contenuti e nelle metodologie, può facilitare una migliore inclusione educativa degli immigrati, ma resta da risolvere la complessità del riconoscimento dei titoli di studio, che è onerosa, lunga e complessa, tanto che la maggior parte degli immigrati rinunciano in partenza

ad affrontare queste procedure. Ciò dà al contesto di accoglienza una lettura al ribasso del livello di scolarizzazione degli immigrati, oltre che limitare l'accesso a percorsi di istruzione superiore.

Sicuramente un approccio di tipo biografico narrativo, nei processi di accompagnamento dei cittadini di origine subsahariana, risulta una strategia particolarmente valida, adatta a soggetti appartenenti ad una dimensione culturale nella quale la rielaborazione del sé e la riflessione sull'esperienza si pratica attraverso il racconto orale. La narrazione biografica permette di mettere al centro del processo la persona, le sue aspettative, le sue risorse, il suo progetto migratorio e di vita, dando un ruolo da protagonista al soggetto narrante, alla sua cultura e alla sua storia.

1. L'educazione permanente e l'inclusione educativa degli immigrati adulti

1.1. L'educazione degli adulti e le sfide del cambiamento

Per educazione permanente si intende un quadro di riferimento, un insieme di strategie, di politiche, di percorsi individuali e collettivi, di approcci, che concorrono a realizzare l'obiettivo dell'accesso all'educazione in modo continuativo nella vita dei cittadini e nei diversi contesti. Si intende quindi adottare un paradigma che possa consentire agli individui di affrontare le sfide del cambiamento professionale, economico e sociale, che permetta una partecipazione attiva alla vita politica, culturale e sociale, in modo individuale e collettivo e che possa dare senso e significato all'agire (Alberici, 2002a). Per educazione permanente non si intende solo un'educazione funzionale all'occupabilità e all'occupazione, ma si assume una visione di educazione ampia, finalizzata all'emancipazione personale e sociale, oltre che professionale (Loiodice, 2019). L'educazione permanente rappresenta un orizzonte di senso in grado di mediare e creare un nesso tra formazione continua, attività politico sociali di cittadinanza, esperienze culturali del soggetto (Baldacci, 2016). In tal senso diventa necessario parlare di educazione permanente a partire dall'infanzia, considerando la vita un cantiere aperto, un processo capace di assicurare ancoraggi cognitivo-emotivi nei quali attivare percorsi di narrazione, di riflessione, di valorizzazione delle storie e delle identità (Dozza, 2016).

Quando si fa riferimento alla definizione del concetto di apprendimento lungo l'arco della vita (*lifelong learning*), l'attenzione si concentra sul percorso individuale del soggetto e alla personalizzazione dei suoi bisogni formativi. Spostando la direzione verso un tipo di percorso autoguidato dal soggetto in apprendimento, la risposta politico-istituzionale deve tendere soprattutto a creare le condizioni di accessibilità e di scelta per gli individui, garantendo parità di opportunità nella realizzazione dei propri interessi e obiettivi. Pertanto, si può considerare il concetto di apprendimento lungo l'arco della vita come un riferimento strategico affinché le politiche dell'istruzione garantiscano accessibilità universale all'acquisizione delle competenze alfabetico funzionali, allo sviluppo delle competenze strategiche necessarie all'apprendimento lungo l'arco della vita, ad un sistema di istruzione diffuso e flessibile, che ponga le basi per l'esercizio dei diritti di cittadinanza. È necessario dare cittadinanza al bisogno di educarsi e formarsi lungo l'intera esistenza, in una società che consuma rapidamente anche conoscenze e competenze, aderendo a un modello di pedagogia del corso della vita (Loiodice, 2019, p. 80), che oltre alla dimensione *lifelong* e a quella *lifewide*, valorizzi l'intera esperienza ed esistenza del

soggetto, includendo anche la dimensione *lifedeep*, relativa al modo di relazionarsi con se stessi, in modo critico e profondo, alla ricerca di ancoraggi cognitivi, affettivi e valoriali che possano cogliere la continuità nella discontinuità delle diverse fasi della vita dell'individuo (Dozza, 2012; Loiodice, 2019).

Per quanto riguarda invece l'educazione degli adulti, che si colloca all'interno del quadro di riferimento dell'educazione permanente e dell'apprendimento lungo l'arco della vita, intendiamo la riflessione teorica e le pratiche relative ai percorsi educativi indirizzati ai soggetti adulti. Il tema dell'educazione degli adulti non è del tutto nuovo, in quanto gli individui hanno sempre appreso dall'esperienza, ma è recente l'attenzione mirata a promuovere l'apprendimento degli adulti, con l'intento di realizzare molteplici obiettivi. Non ci si limita più a preoccuparsi di offrire un'opportunità compensativa a chi non ha potuto concludere i percorsi di studio di base, ma si punta a valorizzare la risorsa umana nel mondo professionale, non soltanto per permettere l'accesso al lavoro, ma soprattutto per offrire opportunità di crescita e sviluppo nel percorso individuale anche a fronte delle sfide poste dal continuo cambiamento tecnologico e organizzativo. Un altro obiettivo dell'educazione degli adulti riguarda tutte le opportunità di apprendimento che attraversano la vita adulta, nei diversi contesti, con finalità personali e di esercizio della cittadinanza sociale.

Federighi (2018) mette in guardia sul rischio che l'educazione, invece di essere la soluzione al problema delle disuguaglianze, diventi invece parte del problema stesso. Se l'educazione diventa una *commodity* finanziata da capitali privati o dal debito pubblico, tenderà a rispettare criteri di mercato, in cui l'accesso alla formazione è determinato dalle risorse a disposizione degli individui e dalle loro scelte conseguenti e in cui lo spazio per meccanismi redistributivi è minimo (Federighi, 2018, p. 30). Seguendo questa prospettiva, saper scegliere e agire rappresenta un'esperienza necessaria nella propria progettualità della vita, in cui il soggetto costruisce la propria identità e interviene sulla propria capacità di dare direzionalità e progettualità alle proprie esperienze di apprendimento e azione (Costa, 2011, p. 146). Secondo Costa (2020) la scelta ottimale è rappresentata dalla libertà di poter scegliere come realizzare la propria vita (Sen, 2007), in un processo in cui la formazione non è quindi uno strumento produttivo, ma una cerniera umanistica, che tiene insieme gli aspetti globali e pluridimensionali del soggetto, che deve poter maturare nel percorso di vita la capacità di agire in modo efficace e creativo e di applicare abilità e competenze a nuove situazioni in un mondo sempre più mutevole e complesso (Costa, 2020, p. 64-65).

L'educazione degli adulti, dunque, è finalizzata a produrre processi trasformativi negli individui (Mezirow, 2003), a seguire l'evoluzione biografica del soggetto, con un approccio di tipo personalizzato, che punti a percorsi di riflessione e di presa di coscienza di sé. Per realizzare questo obiettivo è necessario che le politiche formative a sostegno dell'apprendimento permanente siano in grado di promuovere contesti di capacitazione e opportunità di apprendimento, in cui l'adulto possa attivare o riattivare percorsi di sviluppo autonomo, a supporto di una propria progettualità esistenziale (Gallerani, 2018, p. 73).

Milana e Tarozzi (2021) hanno sviluppato un'interessante riflessione sull'educazione degli adulti e l'educazione alla cittadinanza globale. Considerando l'apprendimento e l'educazione degli adulti tutte quelle forme di educazione ed apprendimento che mirano a garantire che tutti gli adulti partecipino nelle loro società e nel mondo del lavoro e assumendo come finalità dell'educazione degli adulti quella di assicurare alle persone le capacità necessarie ad esercitare e realizzare i propri diritti e a prendere il controllo dei propri destini (UNESCO, 2015), sono diversi i contesti che supportano intenzionalmente l'apprendimento e l'educazione degli adulti: ci sono le istituzioni scolastiche, i centri di formazione, gli atenei, i luoghi di lavoro, le comunità vicine e lontane con le quali gli adulti sono interconnessi attraverso l'uso delle tecnologie. Quindi, l'apprendimento e l'educazione degli adulti si svolgono in una varietà di contesti in cui anche gli adulti sono chiamati ad esercitare diritti e a compiere scelte per sé e per gli altri (Milana, Tarozzi, 2021).

La definizione di cittadinanza globale non è univoca e si presta a visioni diverse: dalla visione imprenditoriale neolibera (Stein, 2015; Pais, Costa, 2020) intesa come educazione delle élite globali per un mercato libero globale (Hartung, 2017), ad una prospettiva critica e decoloniale che enfatizza l'uguaglianza e la giustizia sociale come obiettivi educativi fondamentali (Bourn, 2015; Davies, 2006; Shultz, 2007). Milana e Tarozzi (2021, p. 48) si collocano in un quadro concettuale di giustizia sociale globale, che combina mentalità individuale globale, responsabilità soggettiva e comportamenti verso la sfera sociale e ambientale, nella quale l'educazione interculturale, allo sviluppo sostenibile e alla giustizia sociale sono riformulati da un punto di vista olistico globale. Dal punto di vista degli studiosi (Milana, Tarozzi, 2021, p. 49), l'educazione alla cittadinanza globale è una visione etica che intende preparare le persone a diventare soggetti proattivi di un mondo più giusto, pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile (UNESCO, 2014). L'apprendimento degli adulti aspira più concretamente a fornire ai discenti le conoscenze e le competenze necessarie per esercitare i propri diritti e questo avviene soprattutto in ambito nazionale e locale. Le aspirazioni dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti e della cittadinanza globale possono essere raggiunti in modo migliore attraverso una prospettiva educativa globale (Milana, Tarozzi, 2021, p. 49). Pertanto, mentre è fondamentale tradurre l'educazione globale a livello locale per renderla più praticabile, concreta ed efficace, le finalità dell'educazione alla cittadinanza globale e l'apprendimento e l'educazione degli adulti puntano all'educazione e all'apprendimento come mezzi per favorire processi di sviluppo sostenibile e di pacifica convivenza; sono questi gli obiettivi di una dimensione globale dell'educazione (Milana, Tarozzi, 2021, p.49). Gli autori sostengono che invece di guardare all'educazione alla cittadinanza globale come un tema chiave dell'educazione e dell'apprendimento degli adulti, o chiedersi cosa possono fare questi ultimi per l'educazione alla cittadinanza globale, bisogna adottare una prospettiva di apprendimento ed educazione degli adulti come educazione alla cittadinanza globale. Ciò vuol dire che interpretando l'apprendimento e l'edu-

cazione degli adulti in modo non neutrale (trasformazione sociale, equità e giustizia sociale da una prospettiva non occidentalizzata, ecc.), questi possono essere considerati come educazione alla cittadinanza globale, secondo una visione che coinvolge in senso verticale (*lifelong*) e in senso orizzontale (*lifewide*) e dal punto di vista metodologico (Milana, Tarozzi, 2021, p. 53).

Infine, dal punto di vista disciplinare, l'educazione degli adulti si riferisce allo studio e alla ricerca degli ambiti teorico operativi in cui gli adulti sono impegnati in processi di apprendimento riguardanti diverse finalità e obiettivi (crescita professionale, realizzazione personale, cittadinanza attiva), comprendendo tutte le attività che possono favorire e facilitare l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi e delle abilità necessarie per lo svolgimento dei compiti e l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta (Alberici, 2002b, pp. 24-25). Nella vita degli individui adulti, infatti, le opportunità di apprendimento sono molto più ampie di quelle esplicitamente intenzionali, ma si presentano in tutte le occasioni della vita quotidiana, attraverso esperienze, incontri, relazioni, partecipazione alla vita sociale e politica, attività professionali. Una storia personale di formazione, come la definisce Demetrio (1997), ossia il riconoscimento che gli adulti possono vivere occasioni, incontrare persone, trovarsi in situazioni e contesti che rappresentano opportunità formative non precostituite o a ciò finalizzate e progettate.

Ci troviamo dunque di fronte a una ampia gamma di attività che possono interessare lo studio del rapporto tra adulti e educazione, che richiede di tenere conto di questa molteplicità di contesti e di esperienze. Il compito quindi dello studio e della ricerca in questo ambito disciplinare è proprio la tessitura continua di un quadro di riferimento teorico che approfondisca la dimensione adulta, le forme e le modalità di apprendimento, le strategie e gli approcci per realizzare un'offerta di percorsi formativi e occasioni di apprendimento che siano coerenti con il principio dell'apprendimento lungo l'arco della vita e che sia di supporto alla costruzione di politiche per lo sviluppo dell'educazione degli adulti più efficaci e più inclusive.

Si ritiene utile riportare qui la definizione data nella V Conferenza internazionale di Amburgo sull'educazione degli adulti per il XXI secolo, che riesce a rappresentare la complessità di questo dibattito: per educazione degli adulti si intende l'insieme dei processi di apprendimento, formali e non, attraverso i quali gli individui, considerati adulti dalle società alle quali appartengono, sviluppano le loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze e migliorano le loro qualificazioni tecniche o professionali, o le riorientano in funzione dei loro bisogni e di quelli della società. L'apprendimento degli adulti comprende sia l'educazione formale e continua, l'apprendimento non formale e lo spettro dell'apprendimento informale e accidentale disponibile in una società dell'apprendimento multiculturale, dove vengono riconosciuti approcci basati sulla teoria e sulla pratica (UNESCO, 1997, p. 1).

Questa definizione riesce a riassumere le diverse dimensioni dell'educazione degli adulti: la dimensione di processo, quella relazionale, relativa all'adulto in

quanto individuo inserito in un contesto sociale, quella di obiettivo/risultato che fa riferimento alle conoscenze e competenze esito dei percorsi di apprendimento; prende in considerazione inoltre la dimensione delle motivazioni e dei bisogni che muovono verso la formazione, i diversi contesti di apprendimento e gli approcci teorici e metodologici, delineando anche un modello di società ideale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti: una società dell'apprendimento multiculturale.

Quale figura di adulto viene descritta in questo ragionamento multidimensionale? Un soggetto che realizza nuovi apprendimenti attraverso dei processi che sono influenzati e caratterizzati dalla sua condizione di adultità (Demetrio, 1996b), che utilizza i risultati di tali processi per se stesso e per gestire il suo rapporto con la società che a sua volta beneficia del percorso di crescita dell'individuo, che agirà in maniera più consapevole all'interno delle dinamiche sociali e democratiche in cui è inserito. Questo individuo è in grado di scegliere in base ai propri desideri ed obiettivi, all'interno di un'offerta flessibile ed articolata, in un contesto che accoglie la molteplicità delle culture, dove la multiculturalità è scenario e fonte di apprendimento.

1.2. Tendenze recenti dell'immigrazione internazionale

Il World Migration Report 2020, dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM, 2019), è la principale fonte per conoscere dati e tendenze sulla mobilità umana a livello globale. Nel 2019 il numero di migranti internazionali è cresciuto, attestandosi a circa 272 milioni, pari al 3,5% della popolazione mondiale.

Di tutte le persone che si spostano a livello globale (272 mln), i migranti per motivi di lavoro sono stimati in un numero pari a 164 milioni. Secondo il Global Trend Report (UNHCR, 2020) la popolazione di migranti forzati, invece, ammonta a 79,5 milioni di persone, di cui 45,7 milioni di sfollati interni, 26 milioni di rifugiati (la Siria rimane al primo posto con 6,6 milioni seguita dal Venezuela con 3,7 milioni), e 4,2 milioni di richiedenti asilo.

La grande maggioranza delle persone (circa 200 milioni) migra per motivi legati soprattutto al lavoro, alla famiglia e allo studio. Esiste però una crescente quota di persone costrette a lasciare le loro case e i loro paesi per motivi gravi, come conflitti, persecuzioni e disastri. Si tratta degli sfollati e dei rifugiati che, pur costituendo una percentuale relativamente contenuta di tutti gli immigrati (29%), sono certamente i più bisognosi di assistenza e di tutela e costituiscono la maggiore preoccupazione per i paesi riceventi che stanno adottando misure sempre più restrittive per bloccare questi flussi (UNHCR, 2020). Negli ultimi anni molti eventi hanno contribuito ad aumentare il numero di immigrati forzati nel mondo: i gravi conflitti che stanno distruggendo Paesi come la Siria, lo Yemen, la Repubblica Centrafricana, la Repubblica Democratica del Congo e il Sud Sudan. Non ultimo, vi è stato anche un crescente impatto dei cambia-

menti ambientali e climatici sulla mobilità umana che ha determinato la migrazione e, dunque, il trasferimento volontario o forzato di milioni di persone che nel 2018 e nel 2019 ha interessato, tra gli altri, il Mozambico, le Filippine, la Cina, l'India e gli Stati Uniti d'America (IOM, 2019).

Il fenomeno della migrazione internazionale non si presenta quindi in modo uniforme, ma condizionato e modellato da fattori economici, geografici, politici e demografici che contribuiscono a definirne la fisionomia. Il dato allarmante è l'aumento generalizzato delle migrazioni a livello globale, determinato non solo da una maggiore facilità negli spostamenti, ma anche dal verificarsi di eventi eccezionali e tragici che costringono le persone a muoversi all'interno del proprio paese o da un paese all'altro, anche a rischio della propria vita (IOM, 2019).

I dati EUROSTAT (2018) riferiti ai 28 paesi dell'UE rilevano, nel 2018, circa 3,2 milioni di primi permessi di soggiorno rilasciati nell'Unione europea a cittadini di paesi terzi. Le ragioni familiari hanno rappresentato quasi il 28%, i motivi di lavoro il 27%, i motivi di studio il 20%, mentre altri motivi, compresa la protezione internazionale, hanno rappresentato il 24%. Con riferimento alla cittadinanza di chi ha ricevuto più permessi nell'UE nel 2018, i cittadini ucraini sono quelli che hanno beneficiato di permessi di soggiorno principalmente per motivi di lavoro (65% di tutti i primi permessi di soggiorno rilasciati agli ucraini nel 2018), quelli cinesi per l'istruzione (67%), mentre i cittadini marocchini (61%) hanno beneficiato prevalentemente di permessi di soggiorno per motivi familiari (Forti, 2020, p.14).

Per quanto riguarda l'Italia, il dato complessivo sui cittadini stranieri residenti in Italia (compresi, dunque, i cittadini comunitari) in base alle elaborazioni Istat al 1° gennaio 2020 ammontano a 5.306.548 (con un'incidenza media sulla popolazione italiana dell'8,8%), e relativamente ai motivi del soggiorno, si conferma la prevalenza di quelli familiari (pari al 48,6% del totale), seguiti da quelli lavorativi. Terzi per quantità i permessi collegati all'asilo e alla protezione internazionale (5,7%) e quarti quelli per studio (appena l'1,5%), che pur rimanendo contenuti in termini di valori assoluti, tuttavia, almeno fra i nuovi ingressi (visti), registrano un aumento significativo dallo scorso anno (+5%). Quanto alla durata, la maggior parte dei permessi è a lunga scadenza (62,3% del totale); mentre la restante quota si riferisce ai permessi di breve durata (37,7%) (De Marco, Marinaro, 2020).

Per quanto riguarda il tema dell'inserimento professionale, l'occupazione dei cittadini stranieri continua a dare segnali di crescita, ma al contempo non registra significativi avanzamenti nella qualità del lavoro. Permane la tendenziale concentrazione in alcuni specifici settori, in cui le qualifiche e le mansioni ricoperte sono per lo più a un basso livello professionale o contrattualizzate a tempo (o con modalità precarie); le conseguenti differenze retributive con i lavoratori italiani, la ancora scarsa partecipazione delle donne (soprattutto di alcune nazionalità) al mercato del lavoro, l'adibizione a lavori manuali, con scarsa preparazione anche rispetto ai rischi per la sicurezza e, ancora, le scarse prospettive di crescita professionale dei più giovani, anche essi avviati, almeno

stando alle attuali tendenze, a riprodurre le modalità occupazionali della generazione precedente (De Marco, 2020).

Si conferma quindi le tesi di un reclutamento della manodopera immigrata per i lavori più ingrati, i lavori “delle cinque P” (pesanti, pericolosi, precari, poco pagati, penalizzati socialmente) (Ambrosini, 2020a, p.80). Infatti, la domanda di lavoro immigrato nelle economie sviluppate si concentra soprattutto nelle attività meno permeabili all'innovazione tecnologica e impossibili da trasferire in Paesi a basso costo del lavoro, nelle occupazioni in cui il lavoro va prodotto là dove serve: l'industria alberghiera, la ristorazione, i servizi di pulizia, l'edilizia, l'agricoltura, la logistica, i trasporti, i servizi domestici e di assistenza alle persone (Ambrosini, 2017, p.72).

Il lavoro è indubbiamente uno dei primi e forse il più importante ambito in cui il migrante inizia ad avviare il proprio percorso di integrazione. L'analisi dei dati sul mercato del lavoro ci può dire molto circa il livello di integrazione raggiunto dalla popolazione immigrata in un determinato contesto. I dati riportati sinora confermano le difficoltà da parte dei cittadini stranieri, soprattutto non comunitari, a raggiungere i medesimi livelli di inserimento lavorativo degli autoctoni in tutta l'UE, seppure alcuni progressi siano stati fatti negli ultimi anni (Forti, Forlino, 2020).

Un aspetto particolarmente rilevante, che aiuta a comprendere meglio la difficoltà a definire positivamente dei percorsi di integrazione lavorativa da parte degli stranieri, riguarda il tema della sovra qualificazione (*over education*) dei lavoratori, ovvero la quota dei soggetti occupati con un alto livello di istruzione che svolge un lavoro di livello medio o basso.

In Italia la sovra qualificazione riguarda il 77% dei nati fuori dall'UE e istruiti all'estero e il 25% dei nati fuori dall'UE e istruiti nel nostro paese. In questo caso la difficoltà del riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero è un aspetto che senza dubbio non facilita i processi di integrazione lavorativa (Forti, Forlino, 2020, p. 172-174).

Gli immigrati istruiti sono quindi spinti verso le medesime occupazioni dei connazionali privi di titolo di studio. Di conseguenza, in molti casi si sentono più discriminati, rispetto ai connazionali scarsamente scolarizzati, esprimono sentimenti di frustrazione e di rivalsa, cercano a volte di emigrare una secondo volta verso paesi più aperti alle *skilled migration*, oppure confluiscono in un universo composito e precario di lavori intellettuali occasionali e aleatori (traduzioni, interpretariato, mediazione interculturale, collaborazioni con enti locali e organizzazioni solidaristiche, ecc.). Cosicché, per una sorta di paradosso, appare più agevole l'integrazione economica e sociale degli immigrati meno qualificati e disposti ad accontentarsi di lavori modesti e poveri di prospettive (Ambrosini, 2005, p. 92)

L'ultimo decennio ha visto una profonda trasformazione dei flussi migratori verso l'Europa e l'Italia: gli effetti conseguenti le primavere arabe, il conflitto in Siria, la condizione complessa in cui versa l'Africa subsahariana tra crisi ambientali e sociali, autoritarismo, conflitti interetnici e terrorismo, hanno gene-

rato una forte pressione migratoria, che in assenza di sufficienti vie legali, ha preso strade irregolari e pericolose. Allo stesso tempo, la crisi economica e finanziaria e la contrazione dell'occupazione in Europa, ha ridotto drasticamente i canali regolari di immigrazione programmati annualmente dai singoli Stati.

Gli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana sono prevalentemente maschi, con un numero importante di minori non accompagnati, che hanno attraversato difficoltà di tutti i generi per raggiungere l'Europa. Sono nuove generazioni postcoloniali, che sfuggono da guerre e conflitti, ma anche da crisi economiche, ingiustizie e da un destino di subalternità (Cutolo, 2017). Se si escludono le persone provenienti da paesi dove sono in corso conflitti dichiarati (Sud Sudan, Darfur, Nord della Nigeria, Libia) o conflittualità accompagnate da autoritarismo e repressione (Egitto, Eritrea), gli altri africani provengono da paesi formalmente in pace e democratici, dove però si registra una forte sofferenza sociale ed individuale, una fragilità esistenziale cronica, una vita segnata da costante lavoro precario, uno stato di diritto che non tutela i propri cittadini dai soprusi, dalle violenze sociali, dal terrorismo (Ceschi, 2017).

Ad oggi la presenza di cittadini subsahariani in Italia rappresenta circa l'8,8 % degli stranieri residenti, con quasi 470 mila presenze, con una forte presenza della comunità nigeriana (118 mila persone) e di quella senegalese (112 mila persone), la presenza femminile all'interno di questo gruppo è pari al 40 % circa (Albani, 2020). Ma la presenza africana in Italia si sta evolvendo rapidamente: tra il 2010 e il 2016 sono passati dal 7 al 20 % sul totale dei nuovi ingressi. Il superamento di una soglia di disponibilità minima di tipo economico mette in movimento una massa critica di giovani privi di prospettive di impiego, ma in grado di accumulare con l'aiuto del clan familiare, la somma iniziale per affrontare la sfida del viaggio verso l'Europa. Questa somma necessaria si aggira intorno ai due mila euro, il doppio del reddito annuo in un paese subsahariano (Smith, 2018). Gli immigrati, dunque, non sono generalmente persone poverissime, prive di competenze professionali. Molti provengono dalle classi medie, sebbene rese più fragili e impoverite, e hanno alle spalle una scolarità medio-superiore. Venendo qui a raccogliere i lavori rifiutati dalla popolazione nativa, affrontano spesso processi di discesa sociale. Accettano questa situazione per diversi motivi: anzitutto per i differenziali salariali, e quindi per la possibilità di sostenere le loro famiglie, di assicurare loro una vita migliore, di alimentare progetti di investimento nel loro paese. Perché comunque l'emigrazione consente un'ascesa sociale nel paese di origine, dove saranno accolti come persone di successo ogni volta che torneranno (Ambrosini, 2017, p. 74-75).

Un ulteriore elemento che determina percorsi e destinazioni della migrazione sono le reti relazionali, di tipo familiare e amicale, che rappresentano un fattore chiave di attrazione verso alcuni Paesi in particolare, avvalorati dalla persistenza di flussi migratori che si concentrano in specifiche aree di origine e destinazione. La presenza di amici e conoscenti in un dato paese permette di ridurre i costi psicologici e informativi delle migrazioni e di creare condizioni favorevoli di contesto e inserimento, tutti aspetti che incentivano l'emigrazione.

Il contesto relazionale svolge inoltre un'importante funzione in termini di selezione del profilo generazionale e di genere che caratterizzano i flussi migratori (Zupi, 2018). Le scelte all'interno delle famiglie sui soggetti su cui investire per il viaggio migratorio puntano a massimizzare la potenziale garanzia di reddito attraverso le rimesse inviate dal familiare emigrato; in questo caso ricopre un ruolo importante la posizione socioeconomica relativa del migrante rispetto a coloro con cui intrattiene legami forti. Infatti, il miglioramento delle condizioni economiche derivante dall'emigrazione non va inteso in termini assoluti, ma nel quadro della stratificazione sociale cui si appartiene (Zupi, 2018).

Le scelte migratorie sono infatti considerate non più come decisioni individuali, bensì come *opzioni familiari*, orientate non soltanto alla massimizzazione dei redditi, bensì alla diversificazione dei rischi. Da questo punto di vista, inviare uno o più componenti della famiglia a cercare lavoro all'estero rappresenta sempre una scelta razionale, ma non motivata unicamente dalla ricerca di benessere individuale. Le rimesse dall'estero possono finanziare l'avvio di attività economiche in patria, oppure l'acquisto di proprietà immobiliari, o ancora il proseguimento degli studi per altri familiari più giovani (Ambrosini, 2020a, p. 36).

La relativa facilità con cui gli immigrati per diversi anni sono riusciti a inserirsi nel mercato occupazionale, spesso prescindendo dal possesso di documenti idonei, si spiega soprattutto con l'efficacia delle loro reti sociali di riferimento: le reti di parenti e connazionali e le reti etniche o reti migratorie (Ambrosini, 2017, p. 76)

Le reti migratorie dunque aiutano molto, soprattutto nei primi passi dell'inserimento di un lavoratore immigrato che non avrebbe altrimenti di solito risorse sociali e culturali necessarie per riuscire a candidarsi da solo presso un potenziale datore di lavoro. Ma le reti hanno anche effetti di incapsulamento e livellamento dei percorsi occupazionali, rafforzate dagli stereotipi relativi alle specializzazioni etniche (Ambrosini, 2020a, p. 82-85).

Queste reti relazionali assumono spesso la forma di vere e proprie associazioni della diaspora e hanno un ruolo determinante sia come punto di riferimento per chi progetta di emigrare, sia per chi arriva a destinazione, per i quali l'associazione rappresenta un sostegno pratico e un luogo di appartenenza e riproduzione del background culturale. La diaspora svolge un ruolo di mediazione nell'integrazione politica e sociale e nella rappresentanza della società di approdo, offre spazi di mobilitazione anche nell'ambito della cooperazione internazionale (Ceschi, 2018).

1.3. I percorsi di integrazione

Il *Libro Bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa (2008), definisce il dialogo interculturale come un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reci-

proci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, sono considerati gli elementi base per realizzarlo. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri. Il dialogo interculturale deve essere il tessuto su cui si sviluppa il sistema di integrazione sociale di coloro i quali (per scelta o per necessità) devono inserirsi in un nuovo contesto culturale, economico, linguistico e religioso (Consiglio d'Europa, 2008).

Il concetto di integrazione sociale è stato definito in modi differenti, come pure la stessa nozione di integrazione è variata nel tempo, in base all'evoluzione del fenomeno migratorio e dei luoghi che ha coinvolto. Possiamo però sicuramente condividere come punto di partenza il pensiero di T. Parsons (1951) che ritiene l'integrazione una delle funzioni essenziali che ogni sistema sociale deve svolgere, per garantire un determinato livello di coesione e solidarietà interna. L'analisi di Parsons è affiancata dalle considerazioni di G. Simmel (1908), che ritiene il processo di integrazione un'azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi continuamente. Se il processo di integrazione, dunque, è un'azione necessaria in un contesto sociale sempre più variabile e mutevole, è importante il punto di vista offerto da J. Habermas (1998) che punta l'attenzione sulla questione dell'inclusione dell'altro, che deve prevedere una sensibilità alle differenze e alle particolarità presenti nei contesti multiculturali. Habermas (1998) rifiuta un modello di inclusione di tipo assimilatorio, ma propone una comunità con confini aperti, che valorizzi la diversità culturale, supportata da una politica sociale volta a ridurre le disuguaglianze sociali.

Di certo non è possibile immaginare che i percorsi di integrazione e inclusione degli immigrati possano essere l'esito di casualità o circostanze fortuite. Risulta invece necessario che i paesi interessati dal fenomeno migratorio come soggetti accoglienti promuovano intenzionalmente e consapevolmente opportunità di inclusione nella società (Catarci, 2019). Un processo di integrazione efficace deve quindi coinvolgere i diversi ambiti della vita della persona, favorendo l'interazione del soggetto con le diverse dimensioni del contesto sociale, economico, culturale e politico. Chiunque percorra un processo di inserimento in un nuovo contesto di vita, ha bisogno di conseguire un'autonomia economica, attraverso l'accesso ad un'occupazione dignitosa; di costruire e gestire in modo autonomo relazioni, di partecipare all'associazionismo, impiegare il proprio tempo libero, nonché di accedere ad un alloggio decoroso; di avere accesso a opportunità formative e di elaborazione di processi di mediazione culturale, che permettano prima di tutto l'acquisizione di competenze linguistiche; infine, di partecipare in modo pieno alla vita della società attraverso l'esercizio di una cittadinanza attiva (Catarci, 2015; 2019).

Se da una parte, l'integrazione sociale non può prescindere da una dimensione materiale, quali l'accesso al lavoro, all'alloggio, alla salute e all'istruzione, dall'altra non è completa se è priva del riconoscimento e della valorizzazione dell'aspetto culturale e identitario di cui sono portatori le persone, dei processi di partecipazione sociale, della possibilità di esercitare diritti e pratiche di cittadinanza (Catarci, 2015; 2019).

Il percorso di integrazione, dunque, è influenzato da diversi fattori, oggettivi, relativi alla configurazione storica, sociale e politica del luogo di inserimento e soggettivi, quali l'approccio individuale al contesto di arrivo, le scelte personali, le competenze pregresse, le capacità di risposta alle difficoltà, le aspettative nei confronti della società di accoglienza e il tipo di risposta che essa offrirà nei confronti dei soggetti immigrati (Catarci, 2015; 2019).

Se ci si orienta verso un approccio multidimensionale è necessario sviluppare uno sguardo di insieme, che consideri il percorso di integrazione come una fase che è preceduta dalle esperienze precedenti (la propria vita nel paese d'origine, cosa si è lasciato e perché, l'esperienza del viaggio), che influenzano profondamente il percorso di inserimento sociale.

A tale riguardo Kim (2009) evidenzia come il comportamento del soggetto con l'alterità culturale sia fortemente influenzato dal suo orientamento identitario, sottolineando che l'efficacia della comunicazione interculturale è fortemente condizionata da questo elemento, per cui maggiore sarà la percezione di sicurezza sulla propria identità, maggiore sarà la capacità del soggetto a mantenere flessibilità e creatività nell'affrontare i problemi.

La messa in pratica di una politica di integrazione che rifletta questo tipo di approccio multidimensionale richiede la messa in rete e il collegamento tra servizi differenti che consenta di praticare un approccio più globale ai diversi bisogni della persona.

Per questo motivo, la costruzione di effettive opportunità di integrazione deve coinvolgere un ampio ventaglio di servizi, a partire da quelli *educativi e formativi* (istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, CPIA, agenzie di formazione linguistica) e di *inserimento lavorativo* (centri di orientamento al lavoro, centri per l'impiego pubblici, agenzie private di intermediazione lavorativa, organizzazioni datoriali e sindacali), a quelli *socio-sanitari* (aziende sanitarie, consultori, servizi sociali) e *socio-culturali* (associazionismo culturale e sportivo, associazioni di migranti e rifugiati, organizzazioni di volontariato, comitati di cittadini, servizi alla cittadinanza) (Catarci, 2015; 2019).

1.4. Cittadinanza ed educazione degli immigrati

L'immigrazione fa parte da sempre della storia dell'umanità, è il movimento di persone da uno stato a un altro e coinvolge la residenza permanente a lungo termine ed eventualmente la cittadinanza, in un paese di accoglienza. Tipicamente, la migrazione è guidata da due dinamiche simultanee. Da una parte i

fattori di spinta come i problemi economici, politici e sociali del paese di origine, dall'altra i fattori di attrazione come le opportunità economiche, sociali e culturali del paese di destinazione. Molti immigrati, in particolare quelli che migrano dal Sud al Nord, spesso affrontano una grande varietà di problemi, tra cui gli aspetti emotivi riguardanti l'abbandono dei parenti, degli amici e di un ambiente conosciuto, ma anche le barriere normative, le spese di spostamento, l'incertezza per il futuro, l'assenza di familiarità con la nuova cultura e la lingua, le difficoltà nel trovare un impiego decente e in molti casi il rifiuto, la discriminazione e il razzismo (Ambrosini, 2020b). L'acquisizione dello status di cittadinanza legale nel paese di accoglienza non si traduce necessariamente nella partecipazione piena alla cittadinanza nello stesso modo degli altri gruppi sociali. In molti casi la discrepanza tra la cittadinanza legale e reale ha più a che vedere con la lingua, la razza, il paese di origine e la classe sociale, che con la formalità dei documenti ufficiali di cittadinanza (Ambrosini, 2020b).

La Conferenza internazionale dell'educazione degli adulti di Amburgo (UNESCO, 1997) ha sottolineato che la sfida del XXI secolo richiede la creatività e la competenza dei cittadini di tutte le età nel ridurre la povertà, consolidare i processi democratici, rafforzare e proteggere i diritti umani, promuovere la cultura della pace, incoraggiare la cittadinanza attiva, rafforzare il ruolo della società civile, assicurare la parità di genere, incoraggiare l'*empowerment* delle donne, riconoscere la diversità culturale e creare una nuova partnership tra lo stato e la società civile. Per raggiungere questi obiettivi la Confintea chiede agli educatori di prendere quattro impegni: creare una maggiore partecipazione comunitaria, aumentare la consapevolezza sul pregiudizio e la discriminazione, incoraggiare maggiore riconoscimento, partecipazione e affidabilità delle organizzazioni non governative e dei gruppi delle comunità locali, e promuovere una cultura della pace, il dialogo interculturale, e i diritti umani. I programmi di educazione degli immigrati e sulla cittadinanza destinati agli adulti possono sostenere questo sforzo di indirizzare i temi dello status, dell'identità, delle virtù sociali e civiche e dell'agency. Questo può essere perseguito attraverso una varietà di strategie pedagogiche e politiche che adattano e reinventano il contributo dell'educazione degli adulti del XX secolo alla realtà del XXI secolo (UNESCO, 1997).

Anche il 4° Rapporto mondiale sull'apprendimento degli adulti dell'Unesco (UNESCO, 2019) richiama più volte l'attenzione sull'accesso all'educazione degli adulti per gli immigrati, come diritto inalienabile e opportunità di partecipazione attiva alla democrazia nel paese di accoglienza, richiamando la necessità di abbattere le barriere che impediscono a questo gruppo di beneficiare di percorsi educativi e di qualità. L'educazione degli adulti può giocare un ruolo importante nel migliorare le condizioni di vita degli immigrati e nell'offrire pari opportunità per l'apprendimento e per la partecipazione significativa all'interno della società del paese di accoglienza. Un approccio di tipo interculturale è la chiave per una politica di accoglienza che riconosca pari dignità a tutte le culture e che dia senso al concetto di cittadinanza, passando da una logica giuridico-burocratica a una pratica di integrazione reciproca, che garan-

tisca spazio e opportunità a tutte gli esseri umani (UNESCO, 2019).

Nel campo dell'educazione degli adulti si possono individuare due campi separati di ricerca rispetto al tema dell'educazione destinata agli immigrati: l'educazione alla cittadinanza e l'educazione per gli immigrati. In termini generali, l'educazione alla cittadinanza ha come obiettivo di preparare gli individui a diventare cittadini di una determinata comunità politica.

Di solito le iniziative di educazione alla cittadinanza sono centrate sull'insegnamento dei diritti e dei doveri, come anche del sistema normativo e di funzionamento delle istituzioni. In alcuni casi comprendono anche l'analisi critica della realtà sociale e l'impegno in attività politiche e civiche (Schugrensky, 2010).

L'istruzione degli immigrati ha come obiettivo la facilitazione dell'integrazione dei nuovi immigrati nella vita economica, sociale, culturale e politica dei paesi di accoglienza attraverso una serie di servizi e programmi. Comprende anche corsi per l'acquisizione della lingua, corsi di lingua professionale, sviluppo di competenze professionali di base, formazione all'imprenditorialità, alfabetizzazione finanziaria e informazione su cultura locale, leggi, regolamenti. Questi servizi includono a volte percorsi di *counseling* professionale e strategie di ricerca del lavoro, assistenza per l'inserimento e accesso al pc.

L'educazione alla cittadinanza include tutti quei programmi educativi e quelle iniziative che hanno come obiettivo principale preparare gli individui a diventare cittadini.

Anche l'UNESCO promuove l'educazione alla cittadinanza, introducendo il concetto di cittadinanza globale sin dal 2012, con il lancio da parte del Segretario Generale delle Nazioni Unite della *Global Education First Initiative* (GEFI), che ha sancito l'inserimento della promozione della cittadinanza globale tra le sue tre priorità educative (UNESCO, 2018a). Cittadinanza globale significa senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale (UNESCO, 2014). L'educazione alla cittadinanza globale include tre dimensioni concettuali fondamentali, che sono comuni a diverse definizioni e interpretazioni di cosa sia l'educazione alla cittadinanza globale. Queste dimensioni concettuali fondamentali includono e si basano su aspetti che riguardano tutti e tre i domini dell'apprendimento: cognitivo, socio-emotivo e comportamentale.

L'educazione alla cittadinanza globale vuole essere trasformativa, intende costruire conoscenze, competenze, valori, atteggiamenti che i cittadini devono poi essere in grado di restituire, al fine di contribuire a un mondo di pace, più giusto e inclusivo (UNESCO, 2018a). L'educazione alla cittadinanza globale si basa su un approccio poliedrico, fondato su metodologie e concetti già applicati in altri ambiti, come l'educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo sostenibile ed educazione alla comprensione delle questioni internazionali e mira al raggiungimento di questi comuni obiettivi (UNESCO, 2018a).

Le strategie dei diversi paesi di accoglienza sono state differenti nel corso degli anni, nel passato la maggior parte di questi paesi hanno favorito una strategia assimilazionista. Questa strategia prevedeva che gli immigrati adottassero la lingua, le tradizioni, i comportamenti e valori della cultura dominante prima possibile. In tempi più recenti alcuni paesi di accoglienza hanno adottato un differente approccio attraverso il multiculturalismo (Catarci, 2015).

Secondo Morrice (2019) le politiche dell'educazione permanente dei paesi sono basate sui presupposti occidentali dei bisogni percepiti dei migranti e si orientano sempre più verso un approccio assimilazionista, ponendo molta enfasi sull'identità nazionale e sui valori a cui gli immigrati devono conformarsi. La crescente enfasi sulle identità nazionali e gli sforzi per indurre gli immigrati ad adottare particolari valori e norme culturali, sono testimoniati dall'aumento significativo di percorsi di educazione linguistica e cittadinanza obbligatori pre e post ingresso in molti paesi europei. L'immigrato deve dimostrare la sua disponibilità ad adattarsi, essere flessibile e volenteroso, secondo le aspettative dei Paesi di destinazione (Morrice, 2019). L'inasprimento dei requisiti per ottenere la cittadinanza è un segnale di esclusività, rappresenta un restringimento del varco attraverso il quale i migranti devono passare prima di poter appartenere allo stato nazionale. Le proiezioni sempre più enfatizzate delle identità e delle immagini nazionali in Occidente evidenziano le logiche post-coloniali che elevano e fissano l'identità culturale occidentale a un livello superiore rispetto alle altre, collocando la cultura e i valori degli immigrati come inferiori, arretrati, anacronistici (Morrice, 2017). Questa polarizzazione si rispecchia all'interno delle istituzioni educative ed è confermata dalla difficoltà per gli immigrati di vedere riconosciuti i propri titoli e percorsi di studio e le proprie qualifiche professionali nei paesi occidentali (Morrice, 2019).

Per una società accogliente e inclusiva, in particolare per quelle che regolarmente accolgono un grande numero di migranti, la sfida include la garanzia di servizi, di programmi educativi, di infrastrutture per i nuovi immigrati, facendo lo sforzo di comprendere e rispettare le differenti culture le credenze e le pratiche, creando un ambiente che nutre il dialogo la tolleranza e la fiducia (Catarci, 2015). Nell'ottica della costruzione di reali opportunità di integrazione, è fondamentale la progettazione di dispositivi formativi nei servizi di accoglienza e inclusione sociale, che operino nell'ambito orientativo-relazionale, formativo e socioeducativo (Catarci, 2019), a partire dall'utilizzo di approcci relazionali destinati a costruire una relazione di aiuto o di accompagnamento e di processi di orientamento sociale e lavorativo. Allo stesso tempo è necessario definire e progettare strumenti formativi destinati all'analisi dei bisogni di formazione, alla formazione linguistica, alla formazione professionale, all'attestazione e ricontestualizzazione delle competenze, al tirocinio formativo, che consentano un accompagnamento all'accesso e al graduale esercizio autonomo al diritto all'apprendimento permanente, attraverso la capacità e la possibilità di scelta e all'assunzione di decisioni da parte del soggetto (Catarci, 2019). Inoltre, non va trascurata l'importanza dell'offerta di attività di

animazione socioculturale e di laboratori esperienziali che rappresentano un'opportunità di socializzazione e di acquisizione di competenze linguistiche o professionali (Catarci, 2019).

Morrice sottolinea come per una inclusione efficace sia necessaria l'acquisizione di competenze sociali che riguardano la dimensione dell'interazione sociale per facilitare l'accesso alle reti sociali, lo sviluppo della comprensione culturale e la conoscenza delle regole della partecipazione sociale (Morrice, 2007, p. 159).

1.5. Il diritto all'istruzione degli immigrati in Italia

Il piano d'azione sull'integrazione dei cittadini terzi della Commissione europea (2016a) ha definito l'istruzione e la formazione come gli strumenti più potenti per l'integrazione e dichiara che l'accesso ad esse dovrebbe essere garantito e promosso il prima possibile. Inoltre, il documento sottolinea che l'acquisizione delle competenze di base è propedeutica per acquisire ulteriori livelli di apprendimento ed è la porta verso l'occupazione e l'inclusione sociale, ponendo come condizione inderogabile l'apprendimento della lingua del paese di destinazione, come mezzo fondamentale affinché i cittadini di paesi terzi riescano nel loro processo di integrazione. I programmi di integrazione linguistica dovrebbero essere forniti nella fase più precoce possibile dopo l'arrivo, adattati alle esigenze di competenze linguistiche di ogni persona e combinando l'apprendimento delle lingue con l'apprendimento di altre abilità e competenze o esperienze lavorative. Un impegno particolare viene sollecitato al fine di garantire che questi corsi raggiungano sia le donne che gli uomini.

Il documento indica l'opportunità di acquisire una comprensione delle leggi, della cultura e dei valori della società di accoglienza come requisito fondamentale affinché i cittadini di paesi terzi comprendano le responsabilità legate alla loro nuova vita nella società di accoglienza e partecipino attivamente ad essa (Commissione europea, 2016a).

L'accesso all'educazione è pertanto lo strumento privilegiato per consentire la socializzazione di nuovi membri che si inseriscono nella comunità, attraverso una trasmissione reciproca delle proprie eredità culturali e deve essere il luogo privilegiato dove riconoscere ad ogni individuo il diritto alla propria diversità, dalla quale partire per costruire una identità che inevitabilmente dovrà essere rimessa in discussione, attraverso un percorso volontario, consapevole, che recuperi il concetto di persona e ne salvaguardi l'autonomia e la libertà.

Il livello di competenze e alfabetizzazione di immigrati e rifugiati varia enormemente. Nel 2017 il tasso di alfabetizzazione mondiale è pari all'86%, ma nella regione dell'Africa subsahariana non supera il 65%. Allo stesso tempo, dalla stessa area, più di un quarto della popolazione altamente qualificata emigra (UNESCO, 2020). Gli immigrati e i rifugiati che vengono inseriti in percorsi di istruzione nei paesi di accoglienza sono rappresentativi di bisogni

formativi molto diversificati, dall'alfabetizzazione, all'acquisizione della lingua del paese ospitante, alla formazione secondaria, professionale e universitaria.

L'alfabetizzazione degli adulti è molto importante per accrescere il senso di accoglienza e di appartenenza di immigrati e rifugiati e la loro capacità di comunicare per affrontare i bisogni legati alla vita quotidiana. Una maggiore padronanza della lingua del paese ospitante favorisce l'accesso a maggiori opportunità di lavoro e a una migliore possibilità di esprimere le proprie condizioni di salute (UNESCO, 2020).

È importante che questi programmi riconoscano la diversità degli immigrati e dei rifugiati e presentino un'offerta flessibile, che si adatti ai loro bisogni e caratteristiche dal punto di vista dell'intensità, dei contenuti, delle metodologie didattiche. Gli studenti che sono analfabeti nella propria lingua madre devono affrontare particolari difficoltà nell'apprendere una seconda lingua e possono impiegare fino a otto volte più tempo per raggiungere un livello minimo di lettura nella seconda lingua (UNESCO, 2012a).

I bisogni formativi degli immigrati sono quindi di diverso tipo, da una parte bisogni di base, come:

- l'apprendimento della lingua del paese di accoglienza ad un livello che possa permettere al soggetto di interagire in modo autonomo con il mondo circostante (istituzioni pubbliche, soggetti privati, reti informali, ecc.);
- la conoscenza della cultura del paese di accoglienza, per meglio interagire con la popolazione locale;
- gli elementi base dell'organizzazione dello stato, del sistema di welfare, scolastico e sanitario;
- il bisogno di informazione sui diritti e sulla loro accessibilità;
- l'alfabetizzazione per i soggetti che non hanno potuto esserlo nei paesi di nascita o provenienza;
- l'acquisizione dei titoli di studio di base, quali il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o secondaria superiore.

A questi si aggiungono altri bisogni, concernenti l'istruzione e la formazione:

- il bisogno del riconoscimento dei propri titoli di studio e qualifiche professionali già possedute;
- il bisogno di accedere a corsi di istruzione e formazione professionale che tengano conto delle caratteristiche della popolazione immigrata, in termini di apprendimenti pregressi, di disponibilità di tempo e di raggiungimento delle sedi formative, nonché in una logica di coerenza con il progetto migratorio del singolo.

Nel nostro paese per l'apprendimento della lingua italiana e il conseguimento dei diplomi conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, gli immigrati, a partire dal sedicesimo anno di età, possono accedere ai Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA).

I CPIA oggi sono il luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per

i migranti adulti. Che sia per acquisire la conoscenza della lingua italiana o per conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o il diploma di istruzione secondaria superiore, i CPIA rappresentano un avamposto strategico nel circuito dell'accoglienza della popolazione immigrata.

I percorsi d'istruzione dei CPIA, così come previsto dall'art. 5 del D.P.R. 263/2012¹, sono "organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto".

Viene, pertanto, definito un patto formativo individuale e la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello e al periodo didattico richiesto dall'adulto. Il Gruppo di lavoro nazionale del Piano Paideia (MIUR, 2014) ha elaborato strumenti utili alla definizione del Patto formativo individuale e alla procedura di riconoscimento dei crediti.

Quindi all'atto dell'iscrizione sia ai percorsi di primo che di secondo livello, l'adulto indica il periodo didattico al quale chiede di essere ammesso; ma il periodo didattico a cui viene effettivamente ammesso è indicato nel Patto formativo individuale, ad esito della procedura di riconoscimento dei crediti.

Altro aspetto importante del ruolo dei CPIA è che possono ampliare l'offerta formativa nell'ambito della loro autonomia, nel rispetto delle competenze delle Regioni e degli Enti locali, stipulando accordi con essi ed altri soggetti pubblici e privati con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni.

L'ampliamento dell'offerta formativa consiste in iniziative che siano comunque coerenti con le finalità del CPIA e che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, come ad esempio iniziative tese ad integrare ed arricchire i percorsi di istruzione degli adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione (percorsi di formazione continua, percorsi di IeFP, percorsi in apprendistato, percorsi di IFTS, percorsi di ITS, ecc.).

Per favorire il conseguimento di una qualifica e/o di un diploma professionale da parte di adulti in età superiore a quella prevista per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione i CPIA, nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, si possono realizzare raccordi tra i percorsi di primo livello e i percorsi di apprendistato ovvero i percorsi di istruzione e formazione professionale, nel rispetto dei criteri e dei principi direttivi stabiliti in sede di Conferenza unificata, fermo restando la competenza delle Regioni in materia.

Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del

¹ D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

percorso sulla base di un Patto formativo Individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto.

La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è dunque aspetto innovativo del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate all'art.4, comma 51, L. 2012/92².

Il Patto rappresenta quindi un contratto condiviso e sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione, e dal dirigente del CPIA e, per gli adulti iscritti ai percorsi di secondo livello, anche dal dirigente scolastico dell'istituzione scolastica presso la quale sono incardinati i suddetti percorsi. Con esso viene formalizzato il percorso di studio personalizzato relativo al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione.

La definizione del Patto formativo individuale è prerogativa della Commissione per la definizione del patto formativo, che si dota di strumenti relativi alla domanda di riconoscimento dei crediti, di dossier personali del richiedente, di linee guida per la valutazione delle competenze, di modelli di certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso e infine del modello di Patto formativo individuale.

I contesti scolastici dei CPIA e dei corsi serali negli istituti di istruzione secondaria sono stati sicuramente sfidati dall'arrivo di questi studenti con caratteristiche diverse e spesso sconosciute: minori, giovani e donne arrivati in Italia attraverso il ricongiungimento familiare, giovani e adulti in accoglienza, lavoratori stranieri, che hanno percorsi scolastici pregressi molto diversi fra loro, con competenze alfabetiche e linguistiche di diverso livello. Anche i bisogni espressi da queste persone possono essere fortemente differenziati (Colombo, 2019), dalla moglie e mamma che ha bisogno di acquisire la conoscenza della lingua per occuparsi delle necessità della famiglia, a chi ne ha bisogno per rinnovare il permesso di soggiorno o chiedere la cittadinanza italiana, a chi deve rapidamente inserirsi nel mercato del lavoro. Spesso per chi è in attesa del permesso di soggiorno o del risultato di un ricorso, i tempi a disposizione sono estremamente brevi e non permettono il raggiungimento di qualifiche o certificati di studio (Vezzoli, 2018). L'istituzione scolastica, in quanto soggetto istituzionale appunto, ha le sue norme, le sue prassi burocratiche, che vanno dalla verifica dei requisiti di accesso, al controllo della frequenza, alla valutazione delle competenze, al rispetto del contratto formativo. Ma di fronte dalle biografie degli immigrati, ci si interroga come accogliere le esigenze individuali, in termini di possibilità di frequentare regolarmente le lezioni, di consegna di attività didattiche richieste, di riconoscimento dei requisiti legati all'istruzione, interpretando in modo più ampio le regole scolastiche, senza però venire meno

² Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

dell'etica pedagogica (Colombo, 2019). In generale, sono molte le difficoltà che causano l'abbandono dei corsi e l'irregolarità della frequenza legate a ragioni di carattere lavorativo, ma possono essere decisivi anche elementi come i cambiamenti nei progetti migratori delle famiglie, le questioni di carattere abitativo, la demotivazione. Infatti, uno dei problemi principali degli immigrati è quello di riuscire ad assicurare la continuità nella frequenza dei corsi. La disponibilità di orari e giorni differenziati per le lezioni assume dunque un'importanza decisiva. Ci sono poi altri fattori che concorrono a rendere più problematico il quadro: le condizioni di isolamento dei migranti, la precarietà nel lavoro e nell'abitazione, i tempi lunghi di regolarizzazione, i difficili percorsi di inclusione a tutti i livelli, sono elementi che vanno tenuti in conto nei percorsi didattici, attivando metodologie a misura delle disomogeneità socioculturali dei gruppi classe, con la creazione di condizioni di accoglienza e cura individuale (Fiorucci, 2014, p. 129).

La forte presenza di studenti immigrati nei percorsi di istruzione per adulti si scontra con la mancanza di una cultura professionale consolidata e condivisa tra i docenti, relativa ad interventi personalizzati; i problemi e le difficoltà di inserimento di studenti con caratteristiche e bisogni nuovi ed eterogenei, si scontrano con l'impreparazione dei docenti al *cultural diversity management*, dovuto anche alla mancanza di formazione in ambito interculturale e alla difficoltà ad abbandonare impostazioni di tipo elitario e assimilazionista della scuola italiana. Non si può certo negare che ci siano istituti e docenti che si sono messi in discussione e che stanno svolgendo un vero ruolo di intermediari dell'integrazione, anche sfidando la cultura scolastica prevalente (Colombo, 2019).

Per diverse ragioni, quindi, la partecipazione ai percorsi offerti dal sistema dei CPIA è fortemente condizionata dai vincoli in termini di tempo, disponibilità a raggiungere le sedi scolastiche, compatibilità con le aspettative dei soggetti, che portano a raggiungere un risultato di adesione altissimo nei percorsi di apprendimento della lingua italiana e di primo livello, mentre i numeri si riducono per i percorsi di secondo livello.

Infatti, lo snodo più delicato, è proprio quello che riguarda i percorsi di istruzione e formazione di secondo livello. L'offerta relativa ai programmi di istruzione secondaria per gli adulti immigrati è molto limitata e scarsamente legata a interessi e risultati utili agli interessati. Riguardo alla formazione professionale, è caratterizzata da un'offerta poco coordinata e sinergica, che vede la partecipazione di soggetti pubblici e privati, ma relegandola pur sempre a un settore marginale, sulla quale c'è scarsa specializzazione anche da parte dei soggetti proponenti (Fiorucci, 2018).

Un'offerta adeguata ai bisogni degli immigrati necessita di una personalizzazione dei percorsi che tenga conto delle barriere che limitano la partecipazione all'educazione degli adulti da parte di questo gruppo specifico, a partire dalla situazione di svantaggio socio-economico, dalle limitazioni poste dalla mancanza della regolarità dei documenti di soggiorno, dalla ghettizzazione in qualifiche professionali di basso livello che non richiedono una formazione

che non sia un addestramento iniziale, alla difficoltà ad ottenere il riconoscimento dei titoli di studio pregressi e quindi a proseguire un percorso educativo in coerenza con quanto già realizzato, alla differenza linguistica, senza sottovalutare il ruolo della propria storia scolastica, in termini di rapporto con gli insegnanti e con le pratiche dell'apprendimento e dell'istruzione. Resta infatti un ostacolo da superare, ossia l'incapacità di accogliere e valorizzare il capitale culturale, linguistico, umano degli immigrati che entrano nel sistema formativo, anche se dedicare tempo e risorse a comprendere i saperi degli immigrati e del loro capitale simbolico dovrebbe essere considerato come un'opportunità straordinaria di innovare il curriculum scolastico (Colombo, 2019). L'elemento del riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche conseguite nel paese di origine è un fattore particolarmente rilevante che grava in modo negativo nel percorso formativo degli immigrati. Spesso queste persone dispongono di livelli di istruzione elevati e di professionalità ben definite, ma sono indirizzati a percorsi che rilasciano titoli e qualifiche inferiori a quelli già posseduti. I loro saperi, le loro esperienze, non vengono presi in considerazione. Per valorizzarli è necessario un lavoro complesso che prevede una conoscenza dei diversi sistemi di istruzione e formazione a livello mondiale, che nel nostro paese non è stato ancora avviato. Svalutare le conoscenze e le competenze degli immigrati, oltre a perdere l'opportunità di utilizzare un potenziale di arricchimento per il Paese di accoglienza, determina la svalutazione delle persone stesse, causando conseguenze devastanti sul piano psicologico oltre che pratico (Fiorucci, 2018).

Un'ulteriore sfida in termini di accesso al sistema formativo degli immigrati adulti riguarda il segmento più elevato della formazione, quali la formazione tecnica superiore e l'Università. Diversi atenei italiani hanno avviato sperimentazioni per facilitare l'inserimento di studenti di origine immigrata sia giovani che adulti (Scardigno, Manuti, Pastore, 2019), ma è necessario comporre un quadro unitario per ottenere un effetto strategico complessivo (Colombo, 2019), dove tra gli elementi chiave da risolvere, resta il tema del riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero e della valutazione e il riconoscimento delle competenze pregresse conseguite in ambiti non formali e informali (Scardigno, 2019).

Diventa urgente quindi un modello di proposta formativa che sia composto da percorsi di messa in trasparenza delle competenze e di riconoscimento di titoli di studio, formazione generale (linguistica, di base, civica, ecc.) e formazione professionale con una logica di accompagnamento verso percorsi personalizzati e di qualità.

Una metodologia di analisi dei fabbisogni formativi a favore di migranti adulti non può non privilegiare un approccio qualitativo e biografico, che punti anche al riconoscimento e alla ricontestualizzazione delle competenze del soggetto, attraverso la ricostruzione degli apprendimenti realizzati dal soggetto nel corso della sua vita sociale e professionale e dell'individuazione delle competenze possedute che conduca alla costruzione di una domanda formativa consapevole dei propri bisogni nel nuovo contesto sociale, economico e culturale (Di Rienzo 2012, 2014; Di Rienzo, Angeloni, 2019, 2020).

2.

L'educazione degli adulti nel continente africano

2.1. L'identità adulta nella cultura africana

La letteratura del mondo occidentale è ricca di studi sull'identità adulta, ma secondo molti studiosi africani, tra cui Nabaloum-Bakyono (2014), la visione dell'adulto elaborata dagli studi euroamericani non è direttamente trasferibile nel continente africano. La riflessione realizzata da studiosi africani o da autori che hanno lavorato per lungo tempo in Africa, privilegia un approccio fondato su cinque dimensioni che definiscono l'adulto (Fasokum, 2005; Paré Kaboré, 2014):

- l'aspetto biologico, il suo sviluppo è completo e si può riprodurre;
- l'aspetto giuridico, la legge gli conferisce dei diritti e gli assegna delle responsabilità;
- l'aspetto sociale, il soggetto può assumere determinate funzioni e impegni (professionali, familiari, associativi e comunitari);
- l'aspetto intellettuale, di cui l'esperienza è l'elemento principale;
- l'aspetto psicologico, il soggetto è responsabile della sua vita e ne è cosciente.

La concezione psicologica africana del bambino e dell'adolescente è molto diversa da quella sviluppata in Europa e in America. Anche in Africa si fa riferimento agli stadi di sviluppo, ma sono concettualizzati diversamente. Per Diop (1969) gli stadi sono definiti in relazione agli obiettivi di educazione (ruolo dell'individuo nel gruppo sociale in ciascuna tappa), alla finalità dell'educazione e ai mezzi educativi specifici (riti di passaggio, campi d'iniziazione, ecc.).

L'educazione, insieme alla socializzazione e alla variabile culturale, sono indispensabili per la definizione del processo verso la transizione all'età adulta, che assume quindi delle specificità strettamente legate al contesto locale. Nella cultura africana, l'importanza dell'età anagrafica o biologica nella definizione dell'età adulta è relativa, poiché esiste una gerarchia delle età. Il rispetto dell'età è un valore tradizionale basato sulla convinzione che l'anziano ha avuto più tempo per accumulare conoscenza ed esperienza; pertanto, in queste società l'anziano detiene tutto il potere. Quest'ultimo gli è stato conferito dalla posizione che la sua età gli ha permesso di avere. Ogni membro della comunità è consapevole del proprio status e del ruolo che deve svolgere. Questi sono determinati dal numero di funzioni che aumentano con l'età (attraverso il matrimonio, il parto, il lavoro). Questo è il motivo per cui gli anziani sono al vertice della gerarchia (Balas, 1995).

Esiste un insieme di pratiche che prepara l'individuo a entrare in questa gerarchia e consiste nei riti iniziatici di passaggio che possono assumere forme e

contenuti diversificati, in un continente molto vasto, che comprende 54 paesi, ricco di valori, tradizioni, storia e cultura, che hanno fatto i conti con gli effetti della colonizzazione e della decolonizzazione. In ogni caso, nella concezione africana, sono le responsabilità sociali (iniziazione, lavoro, matrimonio, procreazione) assunte dall'individuo, che vanno a conferire lo status di adulto.

Fasokum (2005) ribadisce infatti che lo status di adulto è soprattutto legato alla capacità di una persona di adempiere ruoli e funzioni sociali e che queste possono variare molto anche all'interno dello stesso paese tra diverse etnie. Alcune di queste abilità sono molto lontane dai parametri occidentali per la definizione di età adulta: dai riti di passaggio attraverso cerimonie, alla capacità di fare uso di storie e proverbi per trasmettere le tradizioni e i valori, attività quest'ultima, che non è permessa a chi non è considerato adulto. Il ruolo socioeconomico ha una particolare rilevanza: un adulto è colui che è produttivo, che contribuisce al sostentamento della famiglia e della comunità, come pure colui che è in possesso di alcuni tratti psicologici, come il concetto di sé che permette agli individui di esprimersi in un modo che li rappresenti. Pertanto, un soggetto che dal punto di vista anagrafico può essere molto giovane, anche un bambino, ma che dimostri di avere una percezione di sé, sia dal punto di vista personale che sociale e che è in grado di assumere delle responsabilità per se stesso e di autodirigersi, passando dalla dipendenza all'autonomia, può assumere lo status di adulto. Altre caratteristiche che sono associate allo status adulto in Africa sono la fiducia, la pazienza, la resistenza, la perseveranza, il coraggio e la stabilità emotiva. Queste qualità permettono alle persone di contribuire alla sicurezza pubblica, di arbitrare una disputa, di motivare i membri più giovani della comunità e di promuovere fiducia, rispetto, assistenza reciproca, pace e ordine, rappresentando un modello da imitare per i più giovani (Fasokum, 2005).

L'età adulta è la colonna vertebrale che sostiene lo scheletro delle età (Nabaloum-Bakyono, 2014, p. 78). Questo concetto dell'età adulta si iscrive in una filosofia dell'educazione, di cui la caratteristica è la permanenza nel processo educativo. Non esiste un momento in cui l'individuo può dire di aver terminato di essere educato; infatti, continua a ricevere dai più anziani e dai suoi pari un'educazione in termini di saperi, che lo prepara ad affrontare le diverse tappe della gerarchia delle età.

Lo status sociale dell'adulto, quindi, è una nozione relativa, che dipende da variabili proprie dell'individuo. Attraverso queste variabili (età, situazione matrimoniale, caratteristiche cognitive e psicologiche) si può valutare la maturità psicologica del soggetto, senza sottovalutare però le caratteristiche dell'ambiente familiare o comunitario, la presenza o l'assenza fisica dei genitori, ecc. Anche dopo aver superato l'infanzia, infatti, l'individuo resta subordinato a coloro i quali sono di età superiore alla sua per un certo numero di attività o di decisioni. In alcuni casi l'individuo può progredire nella gerarchia delle età senza acquisire lo status di adulto responsabile dei suoi atti e delle sue decisioni, ad esempio finché i suoi genitori sono ancora in vita.

Anche il genere è una variabile di grande importanza sociale e assume un ruolo importante in campo educativo. Nella cultura africana le rappresentazioni sociali e le aspettative differiscono nettamente se si tratta di un uomo o di una donna: non si educa una ragazza come si educa un ragazzo. L'educazione prepara gli individui di ciascuna categoria sessuale a integrarsi in modo coerente nella società (Nabaloum-Bakyono, 2014).

Il gruppo di appartenenza è un'altra variabile sociale di grande importanza in Africa, il criterio di appartenenza può variare dalla lingua parlata, allo spazio geografico, agli usi e costumi, ecc. Nell'Africa rurale l'origine sociale è un dato molto importante, determina la posizione sociale dell'individuo, le sue relazioni con gli altri e le sue possibilità sul piano professionale, amicale, sociale. Anche in ambiente urbano, seppur in misura diversa, l'origine sociale ha ancora un peso importante. La costante richiesta da parte delle persone di voler conoscere l'etnia di appartenenza e il nome della famiglia è il segno della sopravvivenza di considerazioni legate alla nozione di gruppo di appartenenza (Nabaloum-Bakyono, 2014).

Una recente ricerca sugli indicatori dell'età adulta tra gli *emerging adult* in Ghana e Nigeria condotta da Obidoa et al. (2019) conferma come, quanto detto sinora sull'attribuzione dello status di adulti in Africa, sia in parte ancora attuale, seppur si intravedono dei cambiamenti soprattutto per quanto riguarda una manifestazione di maggiore autonomia rispetto al gruppo di appartenenza. La ricerca in questione ha previsto l'individuazione dei primi cinque criteri necessari per essere considerati adulti, da parte di due gruppi di giovani tra i 16 e i 30 anni, in Nigeria e in Ghana. I cinque criteri individuati dai giovani nigeriani appartenenti alla classe di età 16-30 sono: la capacità di controllare le proprie emozioni, di accettare responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni, di prendere decisioni in modo autonomo, di diventare indipendenti dal punto di vista economico, di essere capaci di tenere la propria famiglia al sicuro. Quest'ultima capacità è considerata l'elemento più importante per acquisire lo status di adulto.

I giovani ghanesi appartenenti alla classe di età 18-30 hanno individuato i seguenti criteri: assumere decisioni in modo indipendente, avere un buon controllo delle emozioni, se uomini, essere capaci di supportare economicamente la famiglia, accettare responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni, se donne, essere in grado di gestire la vita domestica. Anche i giovani ghanesi hanno scelto come criterio più importante per l'acquisizione dello status di adulto le capacità di cura familiari. In particolare, nel gruppo ghanese emerge l'elemento di genere, con una suddivisione dei ruoli familiari maschile e femminile molto netta, attribuibile alla cultura ghanese, dove è ancora molto forte l'orientamento delle ragazze come responsabili della cura domestica e familiare.

Il loro ruolo di primo piano nella procreazione le posiziona come destinatarie di istruzione e formazione utili alla gestione del ruolo materno. L'alto valore attribuito ai bambini crea una forte aspettativa che ogni donna sposata avrà figli e sarà in grado di crescerli. L'impatto significativo che ha la maternità

riguardo al rispetto accordato a un genitore dagli altri membri della società eleva questo indicatore dell'età adulta a un posto di rilievo per le ragazze. Al contrario, i ragazzi sono indirizzati ad assumersi una maggiore responsabilità nel guadagnarsi da vivere e nel provvedere le risorse materiali per gestire una casa (Obidoa et al., 2019).

Per quanto la società africana sia in continua evoluzione, resta ancora molto forte l'ancoraggio ai valori della cultura tradizionale e la conseguente visione delle identità e dei ruoli al suo interno.

2.2. Il sistema educativo dell'Africa tradizionale

L'educazione degli adulti non fa parte di una tradizione recente in Africa: era presente nella cultura africana prima che i popoli autoctoni entrassero in contatto con il colonialismo.

Nella storia del continente africano l'apprendimento come processo di impegno attivo con l'esperienza era stato riconosciuto da tempo, prima dell'avvento del colonialismo: "Long before then, Africans recognised learning as the process of engagingly actively with experience. They understood that learning was a necessity if they were to make sense of the world. They knew and adopted the idea that learning generally involves a deliberate effort that strengthen values, interests and attitudes. They realised that, thus equipped, they would possess an immense capacity for reflecting and engaging in action to improve their personal development and that of their communities" (Omolewa, 2009, p. 445).

Per contestualizzare il tema dell'educazione degli adulti nell'Africa contemporanea è necessario ripercorrere brevemente alcune fasi della storia del sistema educativo del continente, seppur generalizzando, data l'estensione geografica e la ricchezza di esperienze e culture al suo interno. In un secondo momento, si farà riferimento all'orientamento e alle caratteristiche dell'educazione degli adulti degli ultimi decenni, che si collocano all'interno del movimento del Panafricanismo e del Rinascimento africano.

Moumouni (1998) sostiene che, nell'Africa nera, la scuola e la vita erano una cosa sola, affermando che il processo di apprendimento educativo non distingueva i periodi della vita tra quelli in cui si apprendeva e quelli in cui ciò non avveniva. Egli sottolinea che l'educazione era permanente e i suoi contenuti ed esperienze pedagogiche variavano secondo l'età di chi apprende. In altri termini, nell'Africa tradizionale, l'educazione andava molto oltre l'istruzione (Assaba, 2000).

L'educazione, dunque, si svolgeva durante le attività sociali e per i bambini i giochi spesso erano la ripetizione dell'atto reale, delle attività che avrebbero svolto da adulti.

Come sottolinea Moumouni (1998), l'educazione tradizionale in Africa si può descrivere attraverso le seguenti caratteristiche:

- è collettiva, perché l'individuo si definisce sempre in rapporto al gruppo e i bambini appartengono alla comunità che assicura la loro educazione;

- è pragmatica, concreta e funzionale, fondata su una pedagogia del vissuto e indirizzata alle conoscenze legate alla vita quotidiana;
- continua e progressiva, graduale e senza interruzioni da un'età all'altra, dalla famiglia al clan, dal clan alla società, dalla teoria alla pratica;
- mistica, perché sempre caratterizzata da sacralità e religiosità;
- omogenea e uniforme, basata sul rispetto delle tradizioni trasmessa da generazione a generazione;
- completa e polivalente, perché comprendente tutte le componenti dell'individuo (fisica, intellettuale, sociale, morale, culturale, filosofica, ideologica, economica);
- integrazionista, nel senso che la sua finalità è assicurare la coesione e il riconoscimento reciproco tra l'individuo e la sua società di appartenenza.

Di fatto, nelle società tradizionali africane, l'educazione formale si realizzava in modo sistematico nel quadro delle cerimonie iniziatiche, che marcano il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta, in modalità diverse in base alla cultura e tradizione locale.

L'educazione degli adulti mirava al perfezionamento e all'acquisizione delle abilità e competenze dei giovani e degli adulti secondo il ciclo dell'età, al fine di permettere loro di contribuire più efficacemente allo sviluppo della loro comunità.

Fino alla colonizzazione, in Africa non esistevano dunque delle istituzioni educative distinte dalla società. Erano le società stesse ad essere educative e tutti gli adulti erano educatori potenziali: "Lo spazio pedagogico non è l'istituzione scolastica, è la società, sono i luoghi di produzione (i campi, le botteghe artigiane, la foresta, la riviera, ecc.)" (Gouda, 1986, p. 300).

La formazione e l'inserimento professionale si svolgevano allo stesso tempo con le attività quotidiane, nei laboratori e nei campi familiari, dove i giovani imparavano i mestieri dei genitori partecipando al lavoro.

Come tutti i processi educativi, l'educazione tradizionale in Africa si basava anche sulla trasmissione di un certo numero di valori. Secondo Mungala (1982), i valori fondamentali che erano alla base dell'educazione tradizionale africana sono:

- la supremazia della collettività sull'individuo, l'uso del bene collettivo richiama sempre il rispetto di chi lo ha messo al servizio della collettività;
- la solidarietà responsabile che si traduce in diritti e doveri reciproci, come il dovere di assistenza ai componenti della società che ne hanno bisogno (anziani, malati, vedove, orfani, disabili);
- il rispetto degli anziani, che hanno un ascendente importante sui più giovani, in considerazione della gradualità dell'accesso ai saperi che porta i più anziani a saperne di più;
- il rispetto delle norme dettate dalle tradizioni e dai costumi, di cui l'inservanza porta alla sanzione sociale, dello spirito comunitario e del lavoro collettivo;
- i valori più generali relativi alla morale, al coraggio, all'onestà, all'obbedienza e alla cortesia.

Quindi, anche in assenza di un sistema scolastico nel senso più comune del termine, nelle società tradizionali africane, diversi quadri di intervento permettevano, in alcuni momenti della vita dell'individuo, di trasmettere valori, saperi e competenze necessari per giocare un ruolo nella società. L'educazione degli adulti, quindi, era presente in continuità con quella dei bambini e dei giovani, intesa come elemento necessario alla stabilizzazione della struttura sociale e alla padronanza dei saperi tecnici, mistici e retorici (Mungala, 1982).

Le società tradizionali africane erano, e sono ancora oggi, gerontocratiche e strutturate sulle classi d'età, questo sistema permetteva l'accesso all'apprendimento lungo l'arco della vita, garantendo all'individuo di acquisire i saperi necessari per giocare i ruoli sociali che gli venivano attribuiti in base all'età, in una logica di valorizzazione crescente, offrendo all'individuo la possibilità di migliorare in modo costante il proprio essere.

Secondo Thomas (1983) tre tipi di saperi erano l'oggetto di trasmissione agli adulti attraverso le classi di età. C'è il sapere tecnico legato alle attività di produzione e a tutte le attività che permettono di assicurare l'esistenza del gruppo (agricoltura, pesca, caccia, artigianato, ecc.); questo tipo di sapere costituisce un primo livello di distinzione tra l'adulto e il bambino. In seguito, c'è il sapere mitico sulla vita e sulla spiegazione delle cose, si tratta di un "sapere segreto, ricco e profondo che solo i vecchi detengono e che nessun giovane potrà rubare loro" (Thomas, 1983, p. 77). Questo sapere mitico è trasmesso alle generazioni successive in modo progressivo, poiché gli anziani conservano più a lungo possibile una parte del sapere segreto per garantirsi l'autorità e mantenere la supremazia. Gran parte del potere dell'adulto si basa su questo secondo livello di padronanza del sapere. Infine, il terzo tipo di sapere, che caratterizza l'anziano e che è oggetto di apprendimento progressivo, corrisponde alla padronanza della parola, principale mezzo di trasmissione del sapere, in un ambiente dove l'oralità predomina largamente sulla scrittura.

La padronanza della parola, in un contesto di questo tipo, rafforza la credibilità e il valore del sapere trasmesso attraverso gli anziani. Ma oltre alla sua funzione comunicativa, la parola è anche oggetto di potere, perché ci sono parole che sono pronunciabili e comprensibili solo dai vecchi saggi, solo loro possono comprenderne perfettamente l'utilizzo e le pronunciano con saggezza (Thomas, 1983).

Dunque, le tre componenti del sapere (tecnico, mitico e retorico) si acquisiscono durante gli anni, fase per fase, attraverso il susseguirsi delle iniziazioni, legate al contesto.

L'apprendimento esperienziale e per imitazione è la modalità principale di acquisizione di questi saperi differenti. Gli individui apprendono immersi nella vita sociale e si ispirano attraverso l'osservazione dell'esperienza degli anziani. Inoltre, quello che sostanzia la supremazia degli anziani sui giovani e che ne fa i detentori legittimi del potere e della trasmissione dei saperi, è anche la virtù dell'esempio che essi danno ai giovani e la loro capacità di avere successo nella vita avendo rispetto delle regole sociali e delle tradizioni (Baba Moussa, 2014). Questo prevede che essi abbiano dato prova di coraggio di fronte alle avversità

e di senso dell'equità (attraverso la padronanza del sapere mitico) e che abbiano ottenuto raccolti o allevamenti abbondanti (a dimostrazione della padronanza dei saperi tecnici) e una figliolanza numerosa (Baba Moussa, 2014)

È evidente che l'esempio dato dagli anziani nella trasmissione del sapere conferisce importanza centrale nel processo educativo all'apprendimento esperienziale, all'apprendimento informale e all'apprendimento sul lavoro e per imitazione.

2.3. Il ruolo dell'oralità nell'educazione indigena africana

L'oralità ha avuto un impatto duraturo sulla storia dell'Africa e per questo l'Africa è stata a lungo considerata un continente senza scrittura e quindi senza storia, anche se molti storici hanno confutato questa ipotesi mostrando la lontana esistenza della scrittura nella storia africana. Tuttavia, si deve riconoscere che la letteratura sulla storia africana, soprattutto quella scritta dagli africani, è poco abbondante (Rokotozafy, 2014).

In effetti, le tradizioni orali sono molto presenti in Africa, a differenza in altri continenti con una tradizione di scrittura più antica e consolidata. Pertanto, i racconti, i proverbi, le canzoni e le storie sono usati molto frequentemente come canali di comunicazione in contesti tradizionali in Africa, in tutte le circostanze della vita sociale, anche nel contesto dell'educazione tradizionale (Rokotozafy, 2014). Leggende e proverbi specifici di ogni tribù hanno contribuito fortemente alla trasmissione della maggior parte del patrimonio culturale da una generazione all'altra. Le tradizioni orali hanno rappresentato una fonte sussidiaria di educazione per i bambini attraverso un sistema linguistico complesso senza scrittura: i nomi di alberi, piante, animali e insetti, così come i pericoli associati al loro uso, erano insegnati dai genitori e in generale dagli adulti mentre i ragazzi guidavano la mandria o aiutavano i loro genitori nel campo, o mentre le figlie aiutavano le loro madri nel lavoro domestico, così come durante il gioco, come ulteriore modalità di apprendimento informale; i ragazzi giocavano alla guerra e realizzavano modelli di capanne e rifugi per animali; le ragazze giocavano a essere mogli e a cucinare pasti immaginari.

Pur essendo una risorsa straordinaria, secondo Sawadogo, "l'ambiente orale in cui si è sviluppata l'istruzione tradizionale dell'Africa nera impone inevitabilmente dei limiti nella trasmissione del patrimonio culturale" (Sawadogo, 2003, p. 4). La scrittura appare quindi come una necessità, in quanto permette di accumulare conoscenza e renderla disponibile in diversi tempi e spazi.

Un sistema educativo basato sull'oralità non permette al soggetto di accedere allo studio in modo autonomo, ma rende necessaria la presenza di un altro soggetto. Inoltre, l'accesso alla scrittura promuove l'accesso alla conoscenza scientifica e alle moderne tecnologie di comunicazione. Tuttavia, questi vantaggi della parola scritta non dovrebbero portare alla scomparsa dell'oralità, che costituisce l'identità delle società africane (Sawadogo, 2003).

In effetti, queste tradizioni orali simboleggiano una sintesi della visione del mondo, del pensiero filosofico applicabile alla vita sociale in generale, all'istruzione in particolare. Esse sono essenzialmente preservate da saggi, griot e altri detentori di conoscenza endogena, il cui ruolo prezioso è stato evidenziato da molti autori, tra cui lo scrittore maliano Hampâté Bâ (1991), che è noto per aver detto che in Africa un vecchio che muore è una biblioteca che brucia.

Datta (1984) afferma che l'educazione tradizionale aveva obiettivi normativi ed espressivi: gli obiettivi normativi di instillare nei giovani le credenze condivise che governano un comportamento socialmente corretto (educazione morale); gli obiettivi espressivi di generare unità e consenso intorno alla visione del mondo di ciascuna comunità (filosofia sociale comunemente accettata in ogni società).

Avoseh (2013) sottolinea che l'oralità nell'educazione tradizionale africana rappresenta la modalità attraverso cui gli antenati trasmettono i loro insegnamenti alle generazioni attraverso il potere della parola. È attraverso questo sistema che si raggiunge l'obiettivo assoluto dell'educazione: sviluppare un buon carattere ed essere un cittadino attivo. Il riferimento agli antenati è così importante che l'opinione di un individuo su qualsiasi problema o una risposta a qualsiasi domanda sono convalidati dalle parole degli antenati. Il ruolo degli antenati come teorici nel processo educativo è talmente indiscutibile, che ogni volta che a qualcuno viene posta una domanda, non viene data alcuna opinione personale fino a quando non vi è stata una citazione della saggezza degli antenati sotto forma di un proverbio o un versetto delle scritture orali (Avoseh, 2013).

Nonostante la sua natura orale, il contesto africano tradizionale utilizza molto l'osservazione e la riflessione, che vengono impiegati per convalidare l'esperienza degli antenati e degli anziani come indubitabili fonti di conoscenza. Inoltre, ancora oggi, la natura orale della vita nel contesto delle comunità richiede che gli individui siano attenti e abbiano una ragionevole padronanza del linguaggio, dimostrandolo attraverso la scelta delle parole nelle interazioni sociali. Nelle situazioni di negoziazione, nelle controversie sulla terra, nel risolvere conflitti, nelle importanti decisioni familiari e comunitarie, si richiedono abilità intellettuali per presentare nel modo più appropriato il proprio caso davanti agli anziani o alle autorità della comunità (Avoseh, 2013).

Nonostante la complessità della tradizione orale, l'educazione tradizionale africana ha obiettivi molto chiari. Questi obiettivi possono variare da comunità a comunità in termini di alcune specificità, ma si collegano all'obiettivo tradizionale universale di costruire un cittadino attivo. I criteri per diventare un cittadino attivo sono sinonimo di quelli dell'educazione. Avoseh (2001) ha osservato come sia difficile tracciare una linea di confine tra i contenuti dell'apprendimento permanente e i criteri di cittadinanza attiva, perché entrambi percorrono la vita di ogni cittadino, a volte estendendosi oltre la nascita e la morte. Di conseguenza, tutte le tipologie di proverbi sono educativi, perché derivano dal mondo degli antenati che considerava l'apprendimento un processo di vita in una comunità (Avoseh, 2001).

2.4. Le influenze esterne sull'educazione endogena in Africa

Il contatto dell'Africa con il mondo esterno (mondo arabo, mondo occidentale, ecc.) ha favorito un confronto con dei modelli culturali dai quali l'Africa è stata spesso dominata. La scuola, sia di tipo religioso (cristiana e islamica) che coloniale, è stata uno degli strumenti di questa dominazione. L'introduzione del sistema scolastico come luogo privilegiato dell'educazione ha causato, da una parte, una rottura col processo educativo tra l'educazione degli adulti e quella dei bambini e, dall'altra, il declino delle classi di età come quadro di riferimento dell'educazione degli adulti. Inoltre, le lingue e i saperi endogeni hanno perso terreno nel processo educativo (Baba Moussa, 2014).

Le scuole di tipo religioso si sono installate in Africa all'interno di una strategia di penetrazione confessionale a partire dal XVI secolo. Le scuole coraniche sono state introdotte in un certo numero di paesi dell'Africa francofona, sotto l'influenza del mondo arabo. Nelle scuole coraniche l'obiettivo principale è la diffusione della fede, attraverso l'apprendimento dell'arabo e la memorizzazione dei versetti del corano, la lingua principale è l'arabo (in genere più memorizzato meccanicamente che appreso), a discapito delle lingue africane e i valori religiosi trasmessi sono un elemento di rottura con le credenze locali. I destinatari principali sono i bambini e i giovani e l'insegnamento è poco strutturato, sono di fatto legate a un maestro coranico e anche la loro durata nel tempo è legata al destino del maestro coranico. Le scuole coraniche si sono stabilite prevalentemente nelle regioni interne, quelle più vicine al Maghreb, mentre hanno avuto meno possibilità di crescere nelle regioni costiere, dove c'era una presenza europea già consolidata (Paré Kaboré, 2007).

Le strutture di educazione islamica più organizzate e moderne sono comparse negli anni Cinquanta nelle colonie francesi e a partire dal XIX secolo nelle colonie britanniche, a fianco delle scuole coraniche tradizionali. In alcuni paesi africani ancora oggi rappresentano un'offerta educativa complementare importante rispetto all'offerta pubblica insufficiente (Paré Kaboré, 2007).

Per quanto riguarda le scuole dei missionari cristiani, queste compaiono in Africa nel XVIII secolo, con l'intento di evangelizzare e civilizzare la popolazione. Le scuole missionarie erano numerose e differenziate in base all'origine e alla confessione dei missionari (cattolici, protestanti, metodisti, ecc.), ma avevano tutte lo stesso obiettivo: trasmettere la morale religiosa. Per favorire il conseguimento di questo scopo i missionari hanno utilizzato le lingue africane per far sì che l'istruzione religiosa potesse raggiungere anche la popolazione adulta. Anche le scuole dei missionari hanno puntato a sostituire i valori e gli elementi culturali degli africani, con quelli dei paesi stranieri (André, 2007).

Per la politica coloniale di assimilazione francese la scuola è stata un elemento essenziale (Seck, 1993). Le scuole coloniali furono istituite per lo più in rottura con quelle delle congregazioni religiose. L'instaurazione delle scuole laiche è legata all'incompatibilità degli obiettivi e dei metodi missionari con quelli dell'amministrazione coloniale, soprattutto in relazione alla lingua di

insegnamento. Come si è detto, nelle scuole dei missionari si utilizzavano le lingue locali, mentre per le amministrazioni coloniali era fondamentale che si praticasse un insegnamento esclusivamente in lingua francese, in vista di una strategia di assimilazione del più alto numero di persone. Per i colonizzatori la cultura europea rappresentava una civilizzazione superiore, verso la quale la scuola doveva condurre i colonizzati. In ogni caso anche la scuola coloniale ha provocato uno shock culturale, minando la coesione tra educazione e società, nonché l'ordine sociale in senso lato (Seck, 1993).

Tutte le forme scolastiche imposte dal mondo esterno hanno prodotto una messa in discussione dei valori e delle pratiche morali in Africa, in modo particolare nelle scuole coloniali che hanno rappresentato il mezzo di assimilazione culturale per eccellenza.

A differenza di quelle di tipo religioso che hanno puntato ad una coesistenza con i sistemi educativi tradizionali, le scuole coloniali hanno fatto tabula rasa delle pratiche educative endogene, mosse da ragioni politiche ed economiche, tanto da portare alla distruzione e alla scomparsa della maggior parte dei centri di artigianato tradizionale. I differenti mestieri hanno perso il loro ruolo nel processo educativo, finendo per essere considerate delle mere attività produttive. Ad alcuni artigiani in quel periodo è stato addirittura vietato di costruire alcuni attrezzi, per favorire la produzione supportata dall'economia coloniale. L'influenza coloniale, oltre al rifiuto dei saperi locali, del loro significato culturale e sacro, si è tradotta in un rigetto verso l'insegnamento delle lingue locali, non soltanto a scuola, ma anche per quanto riguarda l'educazione degli adulti al di fuori della scuola (Hermans, 2004).

Ma se la scuola coloniale ha contribuito a svalORIZZARE le tradizioni educative africane, non è riuscita a cancellarla del tutto: ci si trova di fronte a un contesto educativo complesso, in cui diversi sistemi educativi coesistono o si susseguono e in cui sorge il problema del coordinamento di diverse logiche e percorsi educativi. I diversi paesi africani, alla vigilia dei percorsi di indipendenza, sono caratterizzati da un'offerta educativa prevalentemente costruita su due dimensioni: l'educazione definita moderna, che riguarda principalmente i bambini o i più giovani, dove predominano i modelli scolastici importati (insegnamento laico o cristiano o islamico) e spesso parallela ai modelli locali (educazione familiare), da una parte e, dall'altra, l'educazione tradizionale basata soprattutto sulle strutture tradizionali (famiglia, classi di età, riti di passaggio, luoghi di produzione, ecc.), che riguarda soprattutto gli adulti, ma anche giovani non scolarizzati. Questa seconda dimensione, svalORIZZATA e marginalizzata, si trova spesso in contrapposizione all'educazione moderna, soprattutto per i giovani scolarizzati che ricevono un'educazione familiare di tipo tradizionale. Chiaramente, la scolarizzazione di un bambino africano non poteva cancellare del tutto l'influenza esercitata su di lui dalla sua famiglia prima dell'ingresso a scuola, durante i primi cinque anni della sua vita, anni in cui era accanto a sua madre. Allo stesso tempo, l'educazione autoctona, erogata all'interno delle culture di tradizione orale, ha continuato ad esistere e ad essere

esercitata al di fuori delle scuole fondate sul sistema occidentale, garantendo la sopravvivenza nelle regioni rurali (Habte, Wagraw, 1998).

Le conseguenze dell'influenza straniera sull'educazione in Africa, che di fatto ha rifiutato i valori e le culture africane, non hanno permesso all'educazione di giocare un ruolo di trasmissione culturale a favore degli africani. Allo stesso tempo, privilegiando l'educazione di tipo scolastico a scapito delle forme endogene, i governi coloniali hanno di fatto escluso dalla loro attenzione l'educazione degli adulti. Solo attraverso il raggiungimento dell'indipendenza e la volontà degli africani di adattare l'offerta educativa ai bisogni dei loro paesi, l'educazione degli adulti ritroverà un nuovo, progressivo interesse, di pari passo con i valori e i saperi endogeni africani.

2.5. L'indipendenza e il rilancio dell'educazione degli adulti

L'interesse verso l'alfabetizzazione e l'educazione degli adulti nel periodo coloniale si è concretizzato in esperienze isolate di alfabetizzazione degli adulti in lingua africana avviata dai missionari, per agevolare l'accesso alla lettura delle Sacre Scritture. Ma solo dopo i processi di indipendenza dei diversi paesi africani l'alfabetizzazione e l'educazione degli adulti sono diventati oggetto di una riflessione nel quadro delle politiche educative nazionali. Di fatto però è solo a partire dal 1990 che questi due temi sono stati davvero considerati come una componente a pieno titolo delle politiche educative (Baba Moussa, 2014).

Ottenuta l'indipendenza, i dirigenti dei nuovi Stati africani hanno avuto bisogno di mano d'opera competente per assicurare lo sviluppo dei loro paesi; pertanto, la riforma del sistema educativo è stato un tema di immediata necessità, affrontato con la volontà di reintegrare le lingue e i saperi africani e di dare nuovo valore all'educazione degli adulti. A partire dalla Conferenza di Addis Abeba del 1961¹, la maggior parte dei Presidenti africani si sono accordati sulla necessità di africanizzare l'insegnamento e di ancorarlo nelle culture africane.

La maggior parte dei paesi francofoni si sono focalizzati sull'obiettivo di realizzare l'insegnamento primario universale nell'arco di venti anni e di sradicare l'analfabetismo degli adulti. Alla ricerca di un cambiamento rapido, però, non hanno fatto altro che riprodurre il modello coloniale piuttosto che dare spazio a una riflessione necessaria per creare dei modelli rispondenti alle loro ambizioni (Baba Moussa, 2014).

Parallelamente a queste riforme, a partire dagli anni Sessanta, a seguito della Conferenza di Téhéran del 1965², l'UNESCO ha dato impulso a un piano internazionale a favore dell'alfabetizzazione funzionale degli adulti nelle lingue

¹ Conferenza degli Stati africani sullo sviluppo dell'educazione in Africa. Addis Abeba, 15-25 maggio 1961.

² Conferenza mondiale dei Ministri dell'Istruzione sull'eradicazione dell'analfabetismo. Teheran, 8-19 settembre 1965.

africane. Da quel momento, i centri di educazione rurale inizialmente creati sotto la colonizzazione per compensare l'assenza delle scuole in molti villaggi, sono stati riconvertiti al fine di accogliere agricoltori giovani ed adulti, in vista di un'alfabetizzazione funzionale adattata ai loro bisogni. In ogni caso, la maggior parte delle esperienze realizzate sono state gestite su iniziativa privata delle organizzazioni non governative, più che essere parte di un'azione integrata alle politiche educative nazionali.

Negli anni Settanta, il Manifesto dell'educazione permanente (Lengrand, 1970) raccomanda la necessità di un'educazione post scolare degli adulti, in vista del loro adattamento alle trasformazioni della società e del lavoro. Da quel momento, sono emerse molte strutture destinate all'educazione non formale, spesso sostenute dalle organizzazioni internazionali, per compensare la descolarizzazione e la non scolarizzazione. I governi rivoluzionari di tipo socialista, presenti in alcuni paesi africani in quegli anni, hanno dato molta importanza a queste strutture. Sono stati realizzati molti programmi destinati agli adulti allo scopo di metterli in condizione di leggere, scrivere e usare i numeri, ma questi programmi non hanno preso in carico i bisogni educativi degli adulti in senso più ampio. L'insieme dei programmi che venivano proposti si basavano sull'idea che il risultato dell'alfabetizzazione si sarebbe trasferito automaticamente sulle attività quotidiane, ma nei fatti la maggior parte degli adulti alfabetizzati sono ricaduti nell'analfabetismo dopo poco tempo, in assenza di un contesto favorevole per garantire opportunità di applicazione delle competenze apprese (Baba Moussa, 2014).

Gli anni Novanta, vedono il passaggio dai regimi rivoluzionari ai Governi democratici sostenuti dall'Occidente, indirizzati al liberalismo e alla logica di mercato. Questa fase ha quindi visto il ritorno di un'attenzione privilegiata all'educazione di tipo scolastico, a svantaggio delle altre, come l'alfabetizzazione e l'educazione degli adulti, che sono state di fatto progressivamente cedute dal potere pubblico alle organizzazioni della società civile (associazioni, ONG, istituzioni missionarie, ecc.) (Baba Moussa, 2014).

In assenza di un sostegno politico forte da parte degli Stati, questi soggetti non hanno potuto agire in un quadro favorevole allo sviluppo delle loro attività in favore degli adulti. Solo all'appuntamento del Forum mondiale dell'educazione di Dakar³ nel 2000, l'educazione degli adulti è stata chiaramente inserita tra le sfide dell'educazione per tutti entro il 2015. Questo ha permesso di ripensare più globalmente l'educazione, integrando quella degli adulti nella prospettiva di un'articolazione coerente dell'educazione formale e di quella non formale. Le azioni riformatrici sono state centrate prioritariamente sul sistema

³ Durante il Forum mondiale dell'Educazione di Dakar nel 2000, 164 Paesi, sulla base della visione affermata dieci anni prima nella dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (Jomtien, Thailandia, 1990), hanno inaugurato il movimento coordinato dall'Unesco, *Education for All*, con l'obiettivo di ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti e tutte contribuendo anche al perseguimento del secondo obiettivo di sviluppo del millennio.

scolastico, trascurando le strutture educative preesistenti in Africa, come i laboratori di apprendistato, le associazioni delle classi di età, le cooperative agricole, ecc. Molte ricerche di quegli anni hanno cercato di proporre un orientamento globale ed olistico dell'educazione: Baba Moussa (2003) propone di approcciare al tema dell'educazione, non più solo dal punto di vista del sistema educativo identificato con il sistema scolastico, ma secondo una visione più ampia, che l'autore definisce come contesto di azione educativa, ipotizzando una sinergia tra la comunità locale e le strutture di educazione formale e non formale, dove ciascun soggetto contribuisce alla soddisfazione di una parte della domanda educativa multipla e multiforme che viene espressa nei paesi africani.

Le mutazioni profonde che stanno conoscendo attualmente le società africane, a causa della mondializzazione e degli obiettivi di sviluppo necessari, esigono da parte dei giovani e degli adulti degli adattamenti di diverso tipo: la riduzione della povertà attraverso la creazione di attività generatrici di reddito, l'accesso alle nuove tecnologie, la necessaria articolazione tra tradizioni e modernità nelle società africane attuali. Questi cambiamenti portano alla trasformazione profonda delle tecniche utilizzate nella produzione, all'adattamento alla vita urbana da parte delle popolazioni che lasciano i villaggi per trasferirsi nelle città, ad affrontare questioni di igiene e salute, ecc. Le cooperative agricole, i centri di apprendistato, di pianificazione familiare, le ONG, i centri di alfabetizzazione e educazione degli adulti, propongono diversi dispositivi di educazione non formale destinati agli adulti per affrontare i cambiamenti e le trasformazioni sopra citate.

Inoltre, l'alfabetizzazione è fondamentale per i processi democratici dei paesi. Gli analfabeti non possono leggere i programmi politici, non possono valutarne i risultati. Ciò vuol dire che l'apprendimento per tutti, fortemente radicato nell'educazione di base per gli adulti, è centrale per aumentare la partecipazione democratica nei processi di governance in Africa.

Per raggiungere l'obiettivo dell'educazione per tutti bisogna sviluppare un'offerta educativa pertinente per tutti i gruppi di interessati, giovani e adulti. I dati raccolti dai singoli paesi e dalle Nazioni Unite, indicano che in Africa l'accesso all'educazione è estremamente debole e ineguale a svantaggio di alcuni sottogruppi sociali, in particolare le donne e le persone disabili. La debolezza dell'offerta specifica destinata ai gruppi vulnerabili è legata all'assenza di politiche specifiche e allo scarso finanziamento dell'educazione non formale che si protrae (UNESCO, 2020).

Un altro elemento centrale nello sviluppo delle politiche di educazione degli adulti è il ruolo delle tecnologie. Le società non alfabetizzate non possono accedere e favorire la promozione delle tecnologie. La creazione di società alfabetizzate e di apprendimento è basata sulla premessa che i nuovi bisogni, interessi e sfide, devono puntare ad assicurare a tutti l'accesso all'apprendimento su una base continua e che vengano coinvolte tutte le istituzioni culturali, informali, formali.

L'applicazione delle tecnologie potrebbe contribuire in modo significativo

anche nel promuovere e diffondere la visione, i valori, gli usi e le tradizioni africani, aiutando a fornire informazioni fondamentali dentro e fuori il continente, favorendo una comunicazione a due vie, a promuovere l'educazione non formale, creando le condizioni per un apprendimento interattivo, a presentare l'Africa al resto del mondo (Omolewa, 2009).

In futuro l'Africa dovrà muoversi su tre obiettivi principali (Omolewa, 2009):

1. riallineare i suoi piani educativi accettando l'apprendimento lungo l'arco della vita come un paradigma da rivalutare, trovando una sinergia positiva tra nuove prassi educative e valori tradizionali;
2. le politiche continentali sullo sviluppo tecnologico devono essere in grado di combinare le aspettative dell'ambito informale, con quelle del formale e non formale, in una cornice che proponga piani e politiche chiari che possano essere compresi e implementati facilmente;
3. gli Stati africani hanno bisogno di diventare *learning society*, in cui la conoscenza e le informazioni sono alla base delle loro attività. Una *learning society* è una società educata, impegnata nella cittadinanza attiva, nella democrazia e nelle pari opportunità (Omolewa, 2009).

La realizzazione di questi obiettivi non potrà prescindere dall'individuazione di un modello di apprendimento permanente che valorizzi la tradizione educativa endogena in un'ottica di sviluppo sostenibile e di riconoscimento del diritto all'istruzione per tutti.

2.6. L'economia informale e l'educazione non formale

Le attività economiche informali nel continente africano sono estremamente diffuse, riguardano le attività agricole a gestione familiare e tutte le altre attività produttive praticate spesso in ambito domestico, che vanno ad assorbire la manodopera che non trova spazio nel settore formale (Minnis, 2006). Queste attività non sono tassate, non sono autorizzate e sono difficili da quantificare, ma rappresentano comunque la maggioranza dei nuovi posti di lavoro creati nelle economie africane (Minnis, 2006). La maggior parte del lavoro informale riguarda le donne, i giovani e si localizza prevalentemente nelle aree rurali dove l'accesso all'educazione formale è molto limitata (Cisse, 2001). L'istruzione delle ragazze e delle donne è essenziale per lo sviluppo economico in Africa, ma se le opportunità di reddito non sono disponibili, i genitori non sono motivati a mandare le figlie a scuola quando sono necessarie come lavoratrici all'interno del contesto domestico o nelle attività agricole di famiglia. D'altro canto, il maggior accesso dei bambini e dei ragazzi all'educazione formale ha avuto come conseguenza il sovrappollamento delle scuole, con un inevitabile abbassamento della qualità dell'offerta educativa. Tanto che l'aumento della scolarizzazione non ha determinato maggiori opportunità di occupazione formale e di qualità. Quindi l'istruzione formale per soggetti inseriti in contesti a basso reddito non determina necessariamente un miglioramento delle chance occupazionali ed economiche (Minnis, 2006).

Soprattutto nelle aree urbane e suburbane, è molto comune che le famiglie indirizzino i propri figli verso percorsi di apprendistato tradizionali nel settore informale. Questi apprendistati consistono in accordi privati tra l'apprendista (o più spesso i genitori) e un maestro artigiano. Quest'ultimo acconsente a fornire formazione pratica sul posto di lavoro, in cambio della prestazione lavorativa dell'apprendista che non viene retribuita o viene retribuita con una crescita graduale che segue l'acquisizione di competenze pratiche da parte del soggetto in apprendistato. Questi percorsi possono durare da diversi mesi, a tre o quattro anni e non danno luogo ad una certificazione formale. Quando il maestro artigiano ritiene che l'apprendista abbia terminato il suo percorso e sia in grado di svolgere la professione in modo adeguato ed autonomo, fornisce al nuovo artigiano alcuni strumenti di lavoro, così che questi possa avviare la propria bottega artigiana (Jackson, 2012).

Dato questo contesto, l'educazione non formale continua ad essere un asse centrale per l'apprendimento di ampie fasce della popolazione. I vantaggi principali sono il suo costo relativamente basso, la stretta corrispondenza tra conoscenza e abilità e l'immediato trasferimento di competenze alla situazione lavorativa. Questo non esclude che l'educazione formale possa essere importante per chi si occupa di agricoltura, artigianato e altre attività che generano reddito nell'economia informale (Baba Moussa, 2020).

Un approccio all'apprendimento di tipo situato e contestuale (Mackeracher, 2004; Lave, Wenger, 2006) può essere considerato il più appropriato per il tipo di strategia di educazione non formale in Africa.

Esempi di apprendimento contestuale e situato potrebbero includere programmi di formazione per formare gli agricoltori a un uso più efficace delle risorse e all'accesso a forme di finanziamento; questo tipo di offerta permette ai partecipanti di vedere l'applicazione pratica di quanto appreso all'interno del proprio contesto economico e culturale immediatamente spendibile e probabilmente anche di ottenere risultati nel breve termine. Altri programmi di educazione non formale possono essere rivolti a favorire lo sviluppo delle competenze e l'accesso a nuove informazioni su pratiche agricole nuove e innovative che possono migliorare la produzione. Anche programmi non formali che includano alfabetizzazione, apprendistato e formazione professionale al fine di costruire competenze spendibili per i giovani non scolarizzati che vivono nelle aree rurali, fanno parte di una scelta di valorizzare l'educazione non formale privilegiando l'apprendimento contestuale e situato (Kishindo, 1993; Baba Moussa, 2020).

2.7. Un modello possibile di apprendimento permanente nell'Africa contemporanea

Lekoko e Modise (2011) propongono un modello di apprendimento permanente che sia armonico e coerente alla cultura e alla tradizione africana: questo modello racchiude i concetti di tempo, spazio e io/noi.

Il concetto di tempo fa riferimento all'apprendimento permanente come opportunità continue per dimostrare il radicamento dell'apprendimento nelle pratiche sociali. L'apprendimento che ha luogo nelle pratiche sociali è correlato ai bisogni e alle esperienze della comunità e quindi alla volontà di imparare da pratiche e progetti di successo attraverso l'interazione e il dialogo continuo con i membri più esperti delle società. Questo tipo di approccio consente di valorizzare la conoscenza accumulata dalla popolazione locale e permette alla comunità di avere voce nelle scelte educative.

Lekoko e Modise (2011) concettualizzano questa interazione presentando il concetto di spazio, che interpreta il processo di apprendimento permanente attraverso l'interazione sociale come dialogo continuo, che possa superare i limiti causati dalle discrepanze e dalle discontinuità tra scolarizzazione e bisogni reali del popolo africano.

La terza dimensione dell'apprendimento permanente riguarda i sistemi di sostegno per il soggetto in apprendimento. Il fattore chiave di successo nell'apprendimento è il supporto che circonda il soggetto: questa è la dimensione come l'io/noi nel modello proposto. La filosofia africana "dell'io sono perché noi siamo" (Mbiti, 1988) incoraggia una cultura dell'apprendimento in cui il successo del singolo è attribuito all'intera situazione all'interno della quale il soggetto impara e vive.

A partire da questo modello, Lekoko e Modise (2011) hanno individuato cinque ideali che possono essere la guida per la realizzazione di un apprendimento permanente che intrecci apprendimento formale e informale in modo efficace e con una prospettiva culturale di tipo endogeno:

1. l'apprendimento che dura tutta la vita attinge dal contesto sociale in cui l'acquisizione di competenze rilevanti non si ferma mai ed è immediatamente utilizzabile. Questo ideale è fondamentale per qualsiasi apprendimento che riconosca che un africano ha un passato che può essere utilizzato per migliorare il suo apprendimento;
2. l'apprendimento permanente è un modo per convalidare la conoscenza indigena acquisita principalmente attraverso pratiche informali e funzionali. Questa affermazione sostiene che l'apprendimento informale è prezioso quanto quello formale. L'apprendimento informale è funzionale e si svolge in un determinato contesto. Questo tipo di apprendimento non finirà mai perché è contestualizzato e l'individuo quotidianamente svolge compiti che generano un apprendimento indispensabile;
3. i soggetti in apprendimento in un contesto formale devono poter utilizzare il proprio personale stile di apprendimento, perché questo gli permette di stimolare il proprio interesse e la propria concentrazione e di soddisfare i propri bisogni di apprendimento. Per questo è importante conoscere la realtà quotidiana in cui è inserito l'adulto, per comprendere attraverso quali modalità è abituato ad apprendere (interazione, imitazione, ecc.) e per metterlo nelle condizioni di trovarsi a suo agio nel contesto di apprendimento formale. I tipi di apprendimento permanente

realizzati nel contesto di vita degli adulti, non sempre si prestano tutti a strategie di valutazione formale. La flessibilità è necessaria per soddisfare le esigenze della vita degli adulti in apprendimento e il rigore di alcune strategie di valutazione formale non si adatta a molte attività di apprendimento informale. Dovrebbero essere compiuti sforzi per riconoscere risultati ottenuti in altre forme di apprendimento permanente, come quello autoctono e tradizionale, valorizzando le esperienze vissute e le esigenze degli interessati;

4. il tempo è un attributo importante nella comprensione dell'apprendimento permanente in una prospettiva africana, perché il tempo non è percepito attraverso misurazioni cronologiche, ma in modo funzionale e situazionale. L'interpretazione del tempo secondo la cultura africana segue la posizione degli eventi, piuttosto che la prospettiva occidentale del tempo organizzato in anni, mesi, giorni, ecc. Questa nozione di tempo come composizione degli eventi prevede un calendario dei fenomeni, in cui eventi o fenomeni che costituiscono il tempo sono stati calcolati o considerati in relazione l'uno con l'altro e nelle modalità in cui hanno avuto luogo. Il tempo è un momento in cui, o un periodo di durata in cui, le cose accadono. Il tempo dell'apprendimento, quindi, va considerato con questo tipo di approccio, come un evento in un contesto, come un processo che inizia con la conoscenza delle circostanze reali del soggetto in apprendimento e del suo ambiente, prestando attenzione a interpretare il tempo in modo che si adatti all'apprendimento situato, all'apprendimento in azione, in cui l'individuo è attivo ed esploratore dell'ambiente in cui impara e vive. Il principio di immediatezza di applicazione è indispensabile nel contesto africano, il soggetto in apprendimento concepisce il suo apprendimento nel presente e vorrà applicare tale apprendimento nel presente;
5. l'apprendimento permanente è l'apprendimento attraverso l'interazione con gli altri e per il modo di vivere della comunità. La dimensione dell'io/noi si riferisce all'interazione reciproca di un individuo con gli altri nel suo ambiente. Questa dimensione critica dell'apprendimento si riflette nella tradizionale credenza africana che una persona è una persona attraverso altre persone (Lekoko, Garagae, 2006). L'apprendimento non è un processo per sé, ma ciò che viene acquisito dall'individuo ha un impatto su tutti nell'ambiente che lo circonda; pertanto, gli individui e le comunità sono fonti e risorse per l'apprendimento.

L'apprendimento permanente in una prospettiva africana è quindi generalmente funzionale, prepara i giovani ad adattarsi bene nella società di appartenenza. Tale apprendimento è radicato in profondità nelle pratiche, nelle culture e nei modi di conoscere degli africani. I fondamenti o gli ideali dell'apprendimento permanente, quindi, sono intrecciati nelle dimensioni di tempo, spazio e io/noi e prediligono l'apprendimento in azione (immediatezza di applicazione), l'interazione e i metodi attivi e considera il tempo come se-

quenza di eventi che compongono le esperienze che le persone realizzano come risultato del vivere la propria vita all'interno delle proprie società (Lekoko, Modise, 2011).

Dall'analisi della letteratura presa in considerazione, emerge che l'apprendimento e l'educazione permanente hanno sempre fatto parte della cultura africana, nonostante gli effetti delle politiche coloniali e postcoloniali. La valorizzazione dell'interazione sociale, della dimensione comunitaria, dell'apprendimento situato e immediatamente spendibile, come pure il ruolo dell'oralità nell'educazione non formale e informale, sono caratteristiche ancora oggi presenti nella cultura educativa e praticate nei diversi paesi del continente africano. La spinta a riappropriarsi di un'educazione legata alla storia e alle tradizioni, alla valorizzazione dell'Africa e degli africani, fa parte della formazione culturale di questi popoli ed è una risorsa che accompagna le persone anche nei percorsi migratori.

2.8. L'Unione africana e la costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze

L'Africa ospita attualmente quasi 25 milioni di migranti internazionali. Alcuni stanno scappando da conflitti, instabilità, cambiamenti climatici o altre difficoltà, mentre altri hanno scelto di lasciare il loro paese per ottenere migliori condizioni di vita e opportunità di reddito. Tutti possiedono abilità che possono essere utilizzate nei loro nuovi ambienti di vita, nella comunità e, nella maggior parte dei casi, aiutarli a trovare e mantenere un lavoro dignitoso (Werquin, Panzica, 2019). Una delle principali preoccupazioni nella maggior parte dell'Africa, e più specificamente nelle sue comunità economiche regionali (REC), è il non riconoscimento, la non compatibilità e la non comparabilità delle competenze, delle qualifiche e dell'esperienza oltre i confini nazionali. Questa condizione contribuisce alla dispersione di potenziale, alla riduzione della produttività e all'incapacità dei datori di lavoro di ottenere le competenze necessarie. Portabilità delle competenze significa che le competenze sono trasferibili da un contesto a un altro e sono riconosciute attraverso un riferimento affidabile (ILO, 2007).

I lavoratori migranti in tutto il mondo rischiano di sottoutilizzare le competenze che possiedono; infatti, la portabilità delle competenze è un tema molto discusso all'interno di diversi organismi internazionali. L'ILO, ad esempio, ha emanato la Raccomandazione n. 195 (ILO, 2004) che fa riferimento esplicitamente al tema della portabilità delle competenze, parlando delle abilità professionali che possono essere utilizzate in modo produttivo in diversi posti di lavoro, professioni, industrie e della certificazione e del riconoscimento delle competenze nell'ambito nazionale e mercati del lavoro internazionali. La trasferibilità delle competenze è essenziale per i lavoratori migranti sia quando si recano in altri paesi per migliorare le proprie opportunità professionali, sia

quando decidono di rientrare nel proprio paese di origine per inserirsi nuovamente nel mercato del lavoro.

L'Unione africana, l'ILO, lo IOM e la Commissione economica per l'Africa (UNECA) stanno sviluppando il *Migration Program* (JLMP) che si concentra sull'iniziativa intitolata *Skills recognition for better labour mobility in Africa*. In particolare, il report *Migrant workers' skills portability in Africa at regional economic community and continental level* (Werquin, Panzica, 2019) contribuisce a fare luce sul tema della trasferibilità delle competenze dei lavoratori migranti nelle Comunità economiche regionali e a livello continentale in Africa. Ha lo scopo di fornire un background concettuale insieme alle informazioni sui principali strumenti attualmente in uso anche a livello internazionale per mappare le disposizioni attuali per la trasferibilità delle competenze in Africa. Nel giugno 2015, al fine di fornire una risposta sostenibile alla lunga crisi migratoria che coinvolge i giovani africani nel Mar Mediterraneo, la XXV Sessione Ordinaria dell'Assemblea dell'Unione Africana ha adottato la *Dichiarazione sulla migrazione* (Unione africana, 2015a) che chiede, tra l'altro, l'istituzione di un meccanismo armonizzato per garantire che l'istruzione post secondaria in Africa sia compatibile, comparabile e consenta il riconoscimento delle qualifiche al fine di facilitare la trasferibilità di conoscenze, abilità e competenze.

Al di là di questa focalizzazione sulle competenze acquisite nel sistema di istruzione post secondario, l'attenzione è rivolta alla portabilità di tutte le competenze individuali – comprese quelle acquisite tipicamente nel sistema di istruzione e formazione tecnico professionale. L'obiettivo è far sì che le competenze possano essere trasferibili tra diversi luoghi di lavoro e facilmente riconoscibili dai datori di lavoro. Significa anche che abilità e competenze dovrebbero essere visibili a tutte le parti interessate, comprese le persone che ne sono portatrici (Werquin, Panzica, 2019).

Esistono diversi approcci al riconoscimento delle competenze nel continente africano: il più utilizzato è la valutazione delle qualifiche da parte del paese di destinazione di un qualunque titolo di studio rilasciato dal paese di origine, valutando se questo è equivalente o meno alla qualifica o al livello di abilità nel paese di destinazione. Altri approcci possono includere accordi di riconoscimento reciproco, quadri delle qualifiche e riconoscimento dei risultati di apprendimento pregressi. L'Africa ospita un gran numero di persone competenti che non hanno mai partecipato ad attività di apprendimento formale e che quindi possono dimostrare le proprie competenze solo attraverso una valutazione diretta. Questo è esattamente l'obiettivo dei sistemi di riconoscimento dei risultati di apprendimento pregressi e potrebbero dimostrarsi altamente efficaci per supportare la portabilità delle competenze in Africa (Werquin, Panzica, 2019).

Una persona competente infatti è capace di fare qualcosa o è esperta in un dato campo. Una persona qualificata possiede un documento che conferma che il soggetto è capace di fare qualcosa e/o sa qualcosa. Una persona competente potrebbe non essere qualificata, se non è mai stato valutata e non ha ri-

cevuto una qualificazione. Pertanto, le sue competenze non sono visibili. Un'abilità o una competenza non sono necessariamente documentate e questa situazione è molto comune nel continente africano, perché la maggior parte delle persone apprendono e acquisiscono competenze in contesti non formali e informali (Werquin, Panzica, 2019).

La portabilità delle competenze, secondo la Dichiarazione dell'ILO (ILO, 2007) è una combinazione tra:

- la possibilità di utilizzare le competenze professionali in diverse attività lavorative, professioni e contesti produttivi;
- la certificazione e il riconoscimento delle competenze nel mercato del lavoro nazionale ed internazionale.

La dichiarazione sottolinea come nel riconoscimento delle competenze esistano due dimensioni, la prima riguarda la valutazione tecnica che viene fatta da un esperto che rilascia un attestato di validazione e la seconda che riguarda la società e il mercato del lavoro. La prima è relativamente facile da organizzare, a condizione che i valutatori esistenti siano in grado di valutare determinate competenze, mentre la seconda, quella sociale, è un processo culturale molto più complesso e difficile da controllare.

Il riconoscimento dei risultati di apprendimento pregressi è in cima all'agenda politica di molti paesi africani; infatti, l'Unione africana ha lanciato l'ambizioso programma *Agenda 2063. The Africa We Want* (Unione africana, 2015a), che ha l'obiettivo di costruire gradualmente una comunità africana efficiente, pacifica, socialmente ed economicamente integrata. Il programma presta molta attenzione alle questioni educative del continente e all'urgenza di creare una zona continentale di libero scambio che, per essere efficace, implica la libera circolazione delle merci, dei capitali e delle persone, compresi i lavoratori. È quindi essenziale identificare le qualifiche necessarie nell'area e creare meccanismi per la mobilità qualificata e un'adeguata corrispondenza tra domanda e offerta di competenze. In effetti molte comunità economiche regionali attualmente mancano di forza lavoro competente e ciò rappresenta un limite rispetto alla possibilità di stimolare gli investimenti e lo sviluppo economico.

La portabilità delle competenze è importante non solo per la mobilità dei lavoratori all'interno delle comunità e delle aree di libero scambio, ma anche per la migrazione di manodopera in entrambe le direzioni.

Molte esperienze passate e presenti offrono una solida base su cui progettare meccanismi che consentano agli Stati membri dell'Unione africana di sviluppare sistemi per il riconoscimento delle qualifiche sia nell'istruzione post secondaria che nella formazione tecnica e professionale. In passato sono state adottate delle convenzioni per il riconoscimento dell'istruzione superiore, a livello regionale o subregionale, ma al di fuori delle Comunità economiche regionali.

In ogni caso, qualsiasi meccanismo di portabilità delle competenze deve essere in linea con la nuova agenda di sviluppo globale relativa allo sviluppo delle competenze e alla formazione tecnica e professionale, ovvero:

- l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile (Obiettivo di sviluppo sostenibile 4 che impegna la comunità internazionale a garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti entro il 2030, altrimenti noto come Istruzione 2030) (ONU, 2015);
- la Raccomandazione dell'ILO sullo sviluppo delle risorse umane del 2004 (ILO, 2004) e le Conclusioni sulle competenze per migliorare la produttività, la crescita dell'occupazione e lo sviluppo del 2008 (ILO, 2008);
- la Raccomandazione UNESCO sull'istruzione e formazione tecnica e professionale del 2015 (UNESCO, 2016);
- le Raccomandazioni del terzo congresso internazionale sull'istruzione e formazione tecnica e professionale (UNESCO, 2012a);
- Il Protocollo dell'Unione africana sulla libera circolazione delle persone e il relativo piano d'azione (Unione africana, 2018).

Nell'ambito del Piano d'azione per il secondo decennio dell'educazione per l'Africa (2006-2015) (Unione Africana, 2006), la Conferenza dei Ministri dell'Istruzione dell'Unione africana ha adottato sette aree prioritarie di attenzione al fine di raggiungere uno sviluppo coerente e appropriato delle risorse umane. Le aree sono: genere e cultura, sistemi informativi per la gestione dell'istruzione, sviluppo degli insegnanti, istruzione post secondaria, educazione tecnica e professionale, curriculum, materiali di insegnamento e apprendimento e gestione della qualità. Un'ulteriore area prioritaria, lo sviluppo della prima infanzia, è stata aggiunta nel 2009.

La Commissione dell'Unione africana ha assicurato la continuità per il prossimo decennio con l'adozione, da parte dei ministri dell'istruzione ad Addis Abeba, il 30 ottobre 2015, della *Strategia per l'istruzione continentale per l'Africa 2016-2025* (Unione africana, 2015b). La strategia si concentra sui tassi di completamento a tutti i livelli e per tutti i gruppi, con processi di armonizzazione a tutti i livelli per l'integrazione nazionale e regionale. Tra le principali indicazioni di politiche, in particolare cinque hanno un'incidenza diretta sul tema del riconoscimento degli apprendimenti pregressi:

- stabilire e istituzionalizzare la valutazione dei risultati dell'apprendimento in classe nei diversi livelli;
- costruire la capacità degli insegnanti nella valutazione formativa e il suo utilizzo per il miglioramento e il raggiungimento dei risultati dell'apprendimento;
- istituire quadri nazionali delle qualifiche e quadri regionali delle qualifiche per facilitare la creazione di percorsi multipli per l'acquisizione di abilità e competenze, nonché per la mobilità tra settori;
- sviluppare un quadro continentale delle qualifiche, collegato alle qualifiche regionali e ai quadri nazionali delle qualifiche, per facilitare l'integrazione regionale e la mobilità dei laureati;
- stabilire e rafforzare meccanismi di garanzia della qualità e sistemi di monitoraggio e valutazione.

Questa strategia è guidata dal desiderio di creare un sistema di istruzione e formazione di qualità per fornire al continente africano risorse umane efficienti adattate ai valori fondamentali africani e quindi in grado di realizzare la visione e le ambizioni dell'Unione africana (Unione africana, 2015a).

3. La prospettiva biografico-narrativa nella formazione e nell'educazione degli adulti

3.1. Il metodo biografico in ambito pedagogico

L'approccio biografico, seppur con accenti e finalità diversi, ha messo in primo piano la dimensione individuale, sia nel suo rapporto con il contesto sociale di riferimento, sia rispetto alle traiettorie personali di fronte ai cambiamenti e alle trasformazioni individuali e collettivi.

Nello stesso modo, lo studio della condizione adulta (Alberici, 2002a; Demetrio 1996a; 1996b), della dimensione esperienziale dell'apprendimento (Kolb, 1984; Jarvis, 1987; 1998), del contributo della riflessività sui percorsi individuali (Schön, 1983; 1987) hanno posto l'accento sul soggetto e sul dispiegarsi della storia personale. Il metodo biografico è diventato quindi un utile approccio in campo educativo, in particolare nell'educazione degli adulti, dando luogo a numerose esperienze nell'ambito della formazione e della ricerca, che hanno interessato molti studiosi, nei diversi ambiti di loro interesse: la formazione degli educatori e dei formatori, la preparazione degli studenti universitari di educazione degli adulti, la ricostruzione di repertori di competenze di alcune figure professionali, la progettazione di percorsi di formazione personalizzati.

Peter Alheit ha sviluppato importanti riflessioni in merito alla ricostruzione biografica in rapporto dalla dimensione del tempo come spazio quotidiano e come tempo di vita (Alheit, 1994), al fine dell'emersione di attitudini, predisposizioni e competenze nelle professioni educative (Alheit, 1995) e in relazione al processo di formazione lungo l'arco della vita (Alheit, Dausien, 2005).

Alheit definisce le storie di vita come tentativi incessanti di sincronizzare almeno due indici temporali: la dimensione degli eventi e delle esperienze che hanno un lasso di tempo quotidiano e l'orizzonte temporale della vita, che collega il passato remoto con il passato, il passato col presente e infine il presente con un futuro concepibile. Questo lavoro di collegamento non avviene solo quando ci viene chiesto esplicitamente di realizzare una narrazione biografica, ma anche quando, per altre ragioni, abbiamo l'esigenza di ricostruire e collegare alcuni fatti della nostra vita. Questa attività può portare a combinazioni sorprendenti, perché le due dimensioni temporali sono strutturate diversamente. Per tempo quotidiano Alheit intende la prospettiva delle azioni spontanee del presente, necessaria per affrontare la routine quotidiana, con una modalità tendenzialmente ciclica. Il tempo della vita invece, attiva un orizzonte più distante e rappresenta la messa in sequenza di azioni ed esperienze separate, con una

continuità e una coerenza soggettiva. Questa dimensione, infatti, è organizzata attraverso un principio di linearità (Alheit, 1994, p. 306-307). Il percorso di vita è molto più di una catena di azioni, quando guardiamo alla nostra storia o riflettiamo sul futuro, tendiamo ad adottare uno schema di riferimento in cui inseriamo i nostri ricordi e le nostre aspettative: infanzia, scuola, vita da studente, vita lavorativa, matrimonio, ecc. Ogni biografia è inevitabilmente strutturata da modelli costruiti su condizionamenti sociali, come la carriera ad esempio, questo tipo di condizionamento può mettere in ombra molti aspetti importanti della storia. Proporre un racconto attraverso la lente del tempo di vita permette di far emergere molto materiale biografico, che il soggetto tenderà a rielaborare e riorganizzare ricorrendo al tempo quotidiano. Per il soggetto, la vita, non è né un modello sequenziale, né un ciclo ricorrente, ma piuttosto è il collegamento del ciclico con il lineare e con la loro reciproca interazione, che deve essere costruito di volta in volta (Alheit, 1994, p. 313).

La formazione come processo biografico non è riducibile alle sole forme organizzate e istituzionalizzate, ma ingloba tutto l'insieme di esperienze vissute quotidianamente, di episodi di transizione e di crisi. Nella sua dimensione vissuta, l'apprendimento è sempre legato a un contesto biografico concreto, ma è anche la condizione o lo strumento di mediazione nel quale le costruzioni biografiche, in quanto forme riflessive dell'esperienza, possono svilupparsi e trasformarsi. Senza biografia non c'è apprendimento e senza apprendimento non c'è biografia (Alheit, Dausien, 2005, p. 16). Molti dei processi di apprendimento si sviluppano in modo implicito e prendono la forma di schemi di esperienza e di azione, senza che si verifichi una riflessione in modo esplicito. L'insieme di questi processi, attraverso i quali si costruisce l'esperienza, formano la riserva dei saperi biografici della persona. Nei nostri comportamenti quotidiani, come pure nelle situazioni esplicite di apprendimento, quando ci concentriamo in modo esplicito su un problema, recuperiamo una gran parte del nostro sapere in modo spontaneo e non deliberato. Ci spostiamo nel paesaggio del nostro sapere biografico senza pensare in modo cosciente a ogni passo che compiamo, avendo a disposizione una gran parte di sapere prerafflessivo, soltanto quando facciamo un passo falso, o ci troviamo di fronte a un bivio, lavoriamo in maniera esplicita ed eventualmente trasformiamo le strutture del nostro paesaggio. Questo processo riflessivo può essere interpretato come momento di autoformazione (Alheit, 1993). Per favorire l'elaborazione biografica del processo di apprendimento all'interno delle pratiche di formazione, è fondamentale gestire dei luoghi di riflessione in modo interattivo per individuare quegli spazi di possibilità (di vita non vissuta) e il modo di condurli in modo individuale (Alheit, Dausien, 2005, p. 18).

Pineau e Le Grand (2013) introducono il concetto di costruzione di senso, come problema cognitivo, ma anche etico e politico. A loro avviso, la proliferazione di neologismi composti dal prefisso bio -biografizzazione, biocognitivo, bioetico, biopolitico – è un indicatore linguistico della costruzione di nuovi spazi concettuali per affrontare l'ascesa multiforme e inedita di questi problemi

vitali. Nascono nuove forme di arte e secondo gli autori, le storie di vita ne fanno parte (Pineau, Le Grand, 2013).

La storia di vita è una ricerca e una costruzione di senso a partire dai fatti temporali personali vissuti, non è dunque una storia oggettiva, ma una produzione costruita su diversi piani: lo sguardo del presente sul passato, con una memoria che produce senso; un'interazione sociale tra una persona che racconta e l'interlocutore, destinatario e ascoltatore del racconto, in una relazione di fiducia; un lavoro di adattamento, attraverso il passaggio dalla produzione orale a quella scritta e la funzione per la quale è stato raccolto il racconto.

Pierre Dominicé (2002) focalizza la sua attenzione sulla biografia educativa come strumento per comprendere la dinamica complessiva dei processi attraverso i quali si formano gli adulti. L'autore constata che intorno al concetto di formazione prevalgono in maniera preponderante gli aspetti organizzativi dell'attività educativa in ambito adulto e delle finalità di tipo sociopolitico, a detrimento di un approccio che assegni alla formazione un ruolo nel processo di cambiamento della vita degli adulti, come il progetto dell'educazione permanente dovrebbe invece suggerire. Il suo interesse principale per il metodo delle storie di vita risiede nel fatto che questo, come strumento di ricerca-formazione, offre una pluralità di piste di riflessione rispetto alla formazione degli adulti. Dominicé è interessato a far parlare gli adulti della loro formazione nella densità della loro vita, per comprendere meglio i concetti che permettono di definire la dinamica di questa formazione (Dominicé, 2002).

Dominicé, insieme a Matthias Finger (1989) e Christin Josso (2011), ha costruito un modello di intervento educativo che diventa strumento di ricerca-formazione; per oltre venti anni questo gruppo ha gestito dei laboratori biografici con adulti di varia provenienza (studenti universitari, adulti rientrati in formazione, educatori, ecc.), nei quali si svolgevano attività di narrazione biografica (prima orale e poi scritta) con delle fasi di confronto ed elaborazione di gruppo (Formenti, 1998). La biografia educativa non è un'autobiografia, perché il ricercatore domanda ai propri interlocutori di ricostruire il proprio percorso di vita secondo il tema dell'itinerario educativo.

Secondo Dominicé (2002) la qualità dell'ascolto offerto a chi realizza il racconto di vita ha un'influenza importante sul valore della narrazione, che si caratterizza, inoltre, per il fatto che comporta una seconda versione, quella scritta, che determina una sorta di reinterpretazione, di riorganizzazione della narrazione orale, trasformandosi in un lavoro di approfondimento. Questa esperienza mette le persone di fronte al confronto tra interiorità ed esteriorità, permette di considerare la propria vita nella sua globalità e di creare dei legami tra momenti diverse della propria storia. Riguardo all'interpretazione dei racconti biografici, Dominicé (2002) ritiene che l'interesse del contenuto delle biografie non risieda nella possibilità di rispondere a delle ipotesi previste inizialmente, ma al contrario alla possibilità che questo offre di generarne. La storia della formazione di un adulto, arricchita dei suoi dati biografici, contribuisce a formulare ipotesi teoriche riguardanti il processo di formazione. La somma dei racconti di vita

da lui raccolti, gli permettono di cogliere la similitudine delle traiettorie attraverso le quali ogni adulto lotta per affermare la sua identità. L'approccio biografico ha il merito di permettere di evidenziare la domanda educativa nel contesto globale della storia personale, mostrando l'importanza di un insegnamento personalizzato, che mobilita la personalità di chi apprende e produca una relazione pedagogica personalizzata. Secondo l'autore, la chiave di una pedagogia per adulti è costituita da tre punti di riferimento: l'esplicitazione del proprio progetto di vita, la diagnosi delle proprie capacità e la gestione dei propri tempi e delle proprie energie (Dominicé, 2002).

La comprensione dei processi di apprendimento negli adulti può essere anche la chiave per riflettere sulla formazione, orientarla e attualizzarla a nuovi obiettivi; l'autobiografia è una narrazione della formazione, un'analisi del processo di costruzione dell'io e allo stesso tempo può accompagnare i processi di formazione e trasformazione del soggetto, soprattutto in alcuni particolari momenti che mettono al centro il soggetto: le crisi, i cambiamenti, le transizioni (Cambi, 2002, p.30-32).

Essere adulti nella società contemporanea vuol dire affrontare sempre più spesso fasi di rinnovamento, di passaggio a nuovi stili di vita, a nuove strutture culturali. Tale condizione di incertezza rappresenta un rischio di fragilità, di inconcludenza, ma può essere un'occasione per l'adulto di mettersi al centro del proprio percorso, anche formativo, assumendo il ruolo di protagonista, di interprete del proprio sé (Cambi, 2002, p. 112-113).

L'autobiografia come cura di sé, del sé adulto, è il focus del lavoro di studio e ricerca di Demetrio, che individua nel pensiero autobiografico il bisogno di raccontarsi che permette di sentire che si è vissuto e si sta ancora vivendo (Demetrio, 1996a, p. 9-10). L'autore considera il desiderio di raccontarsi come un segno distintivo dell'essere adulti, della capacità di creare nessi, dare spiegazioni, di compiere scelte. L'io tessitore percorre l'autobiografia che è un viaggio formativo, che non è mai compiuto fino in fondo, così come lo è la vita. Il viaggio autobiografico mette l'adulto di fronte ai ricordi del passato, a volte dolorosi, alle sconfitte, ma è anche tempo di tregua, di sutura tra i vari pezzi, di integrazione, di accettazione. L'io tessitore assume anche il compito di mediare, chiama l'adulto alla responsabilità di accettare ed accettarsi, dà legittimità ai diversi io presenti nel percorso. Lo spazio autobiografico è un tempo per sé, un tempo pedagogico in cui quanto è stato detto, fatto, sognato, diventa materia di apprendimento, ponderazione, riflessione interiore (Demetrio, 1996a). Dal punto di vista educativo, Demetrio colloca al centro della formazione all'adulthood, l'autoeducazione, una formazione che si basa sull'imparare a riflettere su se stessi, a promuovere le proprie capacità e risorse ad acquisire autonomia e indipendenza intellettuale (Demetrio, 1996a; p. 167). Anche Demetrio, quindi, considera l'inserimento di modalità autobiografiche come strumento pedagogico e metodologia di ricerca, scelte imprescindibili per comprendere i fenomeni educativi. Educare e narrare rispondono entrambi ai bisogni e ai desideri di comunicare, condividere, conoscere, che sono attitudini istintive nel-

l'essere umano (Demetrio, 2012, p. 24). La narrazione è stata sempre usata per educare, narrare equivale a raccontare una storia, a mettere in ordine più unità di significato, per rendere accessibile la comprensione del racconto. La narrazione prevede un intreccio, che comprenda personaggi, vicende, ritmo; educare invece aggiunge alla narrazione uno scopo pedagogico. Non è attività di puro intrattenimento come la semplice narrazione, ma stimola apprendimenti, riflessioni, affettività, acquisizione di principi e qualità morali (Demetrio, 2012, p. 26). Narrare ed educare sono tensioni generative, ognuno di noi è un racconto al quale si aggiunge ogni giorno qualcosa di novo, attraversato a sua volta dalle storie degli altri. Noi pensiamo per storie, la mente costruisce schemi e strutture cognitive che danno luogo ad attività pensanti, attraverso connessioni neuronali sempre più complesse. Queste attività permettono lo sviluppo di capacità di intuizione, di risoluzione di problemi, di previsione, di elaborazione di mappe cognitive, di mappatura dell'esperienza; attitudini che devono essere accompagnate dall'educazione, che deve indirizzare l'utilizzo di queste attitudini naturali (Demetrio, 2012, p. 29).

L'educazione trasforma i momenti narrativi in opportunità pedagogiche, quando chi narra e chi ascolta, proprio in virtù della narrazione, vive un cambiamento, quando cioè l'incontro tra i contenuti e le modalità di trasmissione degli stessi, permettono l'instaurarsi di un paradigma pedagogico (Demetrio, 2012, pp. 50-51). L'atto narrativo ha un valore educativo anche per gli effetti che produce nel pensiero autoriflessivo e interiore, la capacità auto narrativa è un supporto molto importante anche nelle situazioni di isolamento e solitudine. Per questo l'educazione alla narrazione non dovrebbe limitarsi alla dimensione relazionale e sociale, ma dovrebbe stimolare e facilitare l'esercizio della narrazione introspettiva, poiché proprio il pensiero introspettivo è il focus della coscienza autobiografica, che permette la conoscenza di sé, la trasformazione, il cambiamento (Demetrio, 2012, p. 53).

Le pratiche autobiografiche possono avere obiettivi diversi e diversi destinatari, ma ottengono alcuni effetti: l'effetto di eterostima, presente nel momento in cui la propria storia diventa interessante per qualcun altro; l'effetto di autostima, presente nel momento in cui il narratore riconosce di avere una storia significativa e degna di essere narrata; l'effetto di esostima, quando ci si accorge di essere capaci di costruire un testo dotato di senso (Demetrio, 1999, pp. 19-21).

Nelle pratiche autobiografiche, l'uso della scrittura è fondamentale, perché obbliga a fare opera di sintesi e a riflettere sulla descrizione delle esperienze vissute. L'uso della scrittura attiva la bilocazione cognitiva, ossia la capacità di ognuno di dividersi nella narrazione, per potersi guardare, attraverso un'operazione di distanziamento che avviene sia nel tempo (allora-ora), sia nello spazio (là – qua), sia nel divenire personaggi di una storia (autore e protagonista nella autobiografia coincidono) (Demetrio, 2003). Nel ricomporre il proprio pensiero autobiografico, mettiamo in atto una sorta di sdoppiamento della nostra personalità: collochiamo noi stessi al di fuori delle nostre esperienze, cer-

cando di osservarle con uno sguardo esterno, quasi come stessimo ragionando e riflettendo sulla vita di qualcun altro. La bilocazione cognitiva è una separazione indispensabile e necessaria, che può condurre alla consapevolezza di essere altri da sé; ed è proprio in questa scoperta che inizia il percorso di cura di sé, un percorso che serve a ritrovare la nostra identità e che conduce a intraprendere una scoperta continua di sfaccettature della nostra personalità, fino a quel momento sconosciute (Demetrio, 2003, pp. 18-20)

Il processo di bilocazione cognitiva permette inoltre di conoscere il presente attraverso una continua rivisitazione del passato, restituendoci una visione complessiva di ciò che siamo stati. Questo secondo processo è definito da Demetrio come una seconda bilocazione cognitiva, alla quale, poi, se ne accompagna una terza, legata alla scoperta da parte dell'autobiografo di possedere, attraverso la ricostruzione dell'insieme di dettagli del passato emersi fino a questo momento, la possibilità di ridiscutere, reinventare e reinterpretare questi dettagli (Demetrio, 2003, pp. 20-22).

L'autobiografia, sottolinea Demetrio, si configura come una modalità di apprendere dalla propria storia di vita. È un processo proiettato al futuro, ma che resta sempre ancorato al passato che è sede primaria dei nostri ricordi e punto di partenza del processo di identificazione. Attraverso la retrospezione, ossia quel procedimento cognitivo che serve a esaminare le esperienze trascorse, a riunire emozioni, percezioni e eventi, riemergono gli aspetti emotivi legati a quei fatti, portando il soggetto a porre l'attenzione sia sui momenti di crisi e di paura che si tende a dimenticare, che sulle risorse di ciascuna esistenza. Tale processo di sintesi, di raccolta di memorie è la condizione necessaria per quel lavoro di introspezione e di esame necessario a raggiungere una maggiore conoscenza di se stessi (Demetrio, 2003, p. 25).

La formazione autobiografica, dunque, si configura come un insieme di esperimenti su di sé, in funzione tanto di una riapertura al mondo, quanto di ulteriore privatizzazione delle proprie memorie che da ricordo talvolta doloroso, si trasformeranno in una risorsa imprevista (Demetrio, 2020).

La pratica narrativa rappresenta la modalità più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, pensate (Loiodice, 2016).

Le potenzialità del metodo biografico in ambito pedagogico si sono manifestate attraverso la pratica di educatori, ricercatori, insegnanti e sono ancora in crescita. Formenti (1998) individua cinque macro-obiettivi raggiungibili attraverso l'uso della narrazione autobiografica in ambito educativo:

- *l'obiettivo metacognitivo*, attraverso la ricostruzione della propria biografia formativa, educativa, apprenditiva, in cui viene esercitato il pensiero e si genera un'attività di meta-riflessione;
- *l'obiettivo formativo*, in cui la ricostruzione del percorso autobiografico fa emergere i saperi taciti o dimenticati, i bisogni formativi attuali, permette di riprogettarsi;

- *l'obiettivo di rivitalizzazione*, attraverso la narrazione della propria storia, ascoltata da altri, si stimola e rafforza la motivazione alla partecipazione formativa, si potenzia l'autostima diventando consapevoli della propria unicità, creando lo spazio per apprendere e crescere in una nuova direzione progettuale;
- *l'obiettivo euristico*, l'esperienza autobiografica permette la comprensione della realtà individuale e del vivere collettivo, la presa di coscienza di connessioni prima non considerate e può dar luogo a nuovi modelli soggettivamente significativi;
- infine, *l'obiettivo della trasformazione*, il racconto autobiografico produce cambiamento nel soggetto, l'autoriflessione porta al ripensamento del proprio vivere e può generare bisogno di formazione e di supporto al cambiamento (Formenti, 1998, pp.128-130).

Secondo Demetrio (1999; p. 11) l'obiettivo metacognitivo è evidente nella didattica autobiografica, in quanto, chiunque si racconti, fa lavorare la propria mente, insieme alle emozioni e ritrova il significato di aver imparato da una determinata esperienza, dalle circostanze della vita, da se stesso. La ricostruzione autobiografica avviene, infatti, non sulla base di fatti documentati, ma attorno alle esperienze significative che hanno segnato e modificato il soggetto, attraverso una rivisitazione creativa che trasforma i fatti in artefatti (Renza, 1977, p. 2). L'artefatto autobiografico è una ricostruzione soggettiva ed arbitraria che mette in luce la realtà del soggetto, nella dimensione unica e soggettiva del narratore che esplora il suo mondo interiore (Bolzoni, 1999, p. 35). Biagioli sottolinea come la valutazione delle proprie capacità e prestazioni non è sufficiente se non è supportata da un'analisi dei propri processi cognitivi attraverso lo strumento della meta cognizione, che mette in luce la struttura cognitiva, le rappresentazioni schematiche, la grammatica interna della narrazione e l'aspetto contestuale in cui viene prodotta (Biagioli, 2015).

L'orientamento formativo della narrazione autobiografica sollecita il recupero delle tracce di senso esistenziali, attraversando dimensioni spirituali, relazionali, cognitive e affettive, che caratterizzano il percorso esperienziale del soggetto e che spesso sono sommerse, opacizzate, rese invisibili dal susseguirsi rapido degli accadimenti della vita quotidiana (Schettini, 2004, p. 45). L'uso dell'autobiografia permette di ridisegnare la personale storia di vita sia in termini di comprensione di quella precedente, che in termini di progettualità permanente di quella presente e futura (Schettini, 2004, p. 46). La ricostruzione di senso, in termini autobiografici, permette al soggetto di operare come io tessitore e mediatore, che lavora come formatore di se stesso, nell'intento di attribuire senso e orientamento al corso della vita (Schettini, 2004, p. 47). L'autoriflessione sui propri comportamenti, le proprie strategie e gli errori commessi, permette di progettare il proprio futuro accettando di rimettersi in discussione, in un'ottica di autorinnovamento produttivo ed appagante (Bolzoni, 1999, p. 38).

Dal punto di vista della funzione euristica della narrazione autobiografica, Lorenzetti (2004) sottolinea come questa conferisca significato alle azioni di

un individuo, in quanto questo le presenti agli altri nel modo in cui egli reputa opportuno rispetto alla situazione e ai canoni del sistema simbolico culturale cui appartiene (Lorenzetti, 2004, p. 21). Nell'atto della narrazione si modifica e ri-costruisce l'identità personale così come si co-costruisce la realtà circostante con chi partecipa in quel momento all'interazione. La narrazione della propria storia di vita è, quindi, così come la narrazione di eventi del mondo, il risultato di una negoziazione intersoggettiva dei significati attribuiti a eventi e comportamenti, poiché sia la mente (l'attività cognitiva) che il sé, sono parte del mondo sociale nel quale l'individuo vive (Lorenzetti, 2004, pp. 21-22). La pratica autobiografica, nel sostenere il soggetto nello svelamento della sua storia personale, costruita all'interno delle relazioni costantemente ri-organizzate nell'incontro con gli altri e col mondo circostante, svela la dimensione etero referenziale della pratica autobiografica, che guarda al soggetto nella sua capacità di essere e divenire soggetto storico attraverso l'incontro con se stesso, con gli altri e con i sistemi ai quali appartiene e/o che di volta in volta attraversa (Schettini, 2004, pp. 46-47).

Molti autori si sono soffermati sugli esiti trasformativi della narrazione autobiografica in ambito educativo. Come sostiene Biagioli (2015, p. 2), l'educazione ha il compito di aiutare ad abitare la trasformazione, preparando e accompagnando quei mutamenti che accadono contro la nostra volontà e che producono spaesamento. Allo stesso tempo deve permetterci di imparare a saper riconoscere i mutamenti della nostra identità che si modifica e costruire e ri-costruire le biografie individuali (Biagioli, 2015, p. 6). Il racconto di sé ha un forte potere trasformativo, perché avvalendosi del pensiero analogico e analitico-induttivo, richiede intuizione, creatività, sintesi, immaginazione (Biagioli, 2015, p. 58). Ripercorrere la propria storia mostra che il cambiamento è un elemento costante in tutto l'arco della vita, che è stato affrontato e rielaborato spesso in modo inconsapevole. I cambiamenti possono essere ricostruiti solo in prima persona attraverso la riflessione autobiografica e l'esito trasformativo delle esperienze è valutabile solo soggettivamente, in quanto vissuto intimamente e spesso senza essere riconosciuto dagli altri (Bolzoni, 1999, p. 37). Anche Schettini (2004) ritiene che il soggetto sia l'unico che può ritrovare nella propria storia le coordinate che hanno dettato il cambiamento e attribuirgli senso. L'autore sottolinea la dimensione formativa non direttiva dell'autobiografia, che consiste nella possibilità che ciascuno possa scoprire la personale *chance* evolutiva, considerandosi in grado di affrontare il tempo futuro, nella consapevolezza che questa capacità non è mai acquisita in maniera definitiva, ma dovrà sempre confrontarsi con qualcosa di nuovo (Schettini, 2004, p. 49).

Alhadeff-Jones (2020) sviluppa una riflessione nuova: lo studioso fa riferimento alla scarsa attenzione da parte di chi si occupa di narrazione autobiografica in campo educativo rispetto all'influenza del vissuto ripetitivo nel processo (tras)formativo. Che si tratti delle esperienze tipiche della banalità quotidiana, di cui il ricordo tende a svanire nel tempo, o delle esperienze ri-

correnti di comportamenti, attitudini, prese di posizione, che si manifestano in modo più distanziato nel tempo, più discreto e più irregolare, anche queste esperienze lasciano comunque un'impronta decisiva nella trama dell'esistenza (Alhadeff-Jones, 2020, pp. 43-44).

Il dispositivo narrativo quindi si presta in particolare alla chiarificazione e messa a fuoco di eventi, situazioni, vissuti particolarmente complessi, come quelli connotati in chiave educativa (Loiodice, 2016). Per questo viene utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati (Loiodice, 2016, p.5).

Gli ambiti di applicazione del metodo biografico in educazione e, in particolare in educazione degli adulti, sono molteplici e diversificati: a partire dall'applicazione della pratica biografica per indagare sui bisogni formativi di un determinato target (Alberici, 2000), nei percorsi universitari per la formazione degli educatori, formatori, insegnanti come modalità di sperimentazione su se stessi dei percorsi di riflessione e costruzione di consapevolezza (Alberici, 2000; Biagioli, 2019; Dato, 2017; Di Rienzo, 2017a), nella costruzione dell'E-portfolio, ai fini dello sviluppo di competenze metacognitive da parte degli studenti (La Rocca, 2000).

Anche nell'orientamento è presente un orientamento di tipo narrativo, che si configura come un metodo, nato e sviluppato in Italia attraverso sperimentazioni e ricerche che ne hanno dimostrato la capacità nel contribuire a raggiungere gli obiettivi assegnati alla pratica dell'orientamento (Batini, 2010). L'orientamento narrativo ha sviluppato strumenti in grado di contribuire ai processi di costruzione dell'identità ed a lavorare sulle competenze orientative delle persone: saper scegliere, saper interpretare, saper progettare, saper fronteggiare le difficoltà, saper dare un significato e un ordine alle azioni, saper riconoscere e gestire le emozioni, sapersi relazionare in contesti diversi, saper comunicare la propria esperienza e la propria identità professionale, sapersi pensare ed immaginare al futuro, saper tradurre le intenzioni in un progetto e dunque in azioni (Batini, 2010).

Il bilancio di competenze rappresenta una pratica orientativa che, recuperando la dimensione narrativa e autobiografica, è finalizzato a promuovere l'autonomia della persona. Attraverso una procedura formativa, favorisce l'attivazione di un progetto di empowerment e promuove il senso di autoefficacia, il pensiero riflessivo, la dimensione proattiva dell'agire, la capacità di orientarsi e auto-orientarsi in modo ricorsivo (Ladogana, 2009). Attraverso la pratica narrativa, il percorso di re-interpretazione narrativa della vita contribuisce a rendere il soggetto protagonista attivo del proprio percorso di vita e a promuovere lo sviluppo di capacità progettuali verso il futuro (Ladogana, 2009).

La narrazione autobiografica utilizzata nei percorsi di bilancio delle competenze porta in luce aspetti delle competenze trasversali ed emotive che possono rappresentare risorse preziose da investire nella costruzione di un progetto futuro (Alberici, Serreri, 2009).

Il metodo biografico narrativo ha trovato applicazione anche nell'ambito della cura medica, facendo nascere un vero e proprio filone di medicina narrativa. I metodi narrativi vengono introdotti nei percorsi di formazione e aggiornamento del personale sanitario nella prospettiva auto-educativa e auto-formativa per il medico e per il paziente e con l'obiettivo di costruire dispositivi educativo-formativi preoccupati di migliorare e innalzare la consapevolezza critica dell'identità professionale di quanti agiscono nei luoghi della cura (Castiglioni, 2012, 2016).

La medicina narrativa supporta gli operatori sanitari nell'ascolto del paziente, della cura della dimensione emotiva della malattia, del paziente e della sua famiglia, ma permette anche una riflessione sull'agire professionale, sull'esperienza di cura, sul percorso di auto-apprendimento professionale ed umano (Castiglioni, 2012, 2016).

La narrazione della biografia professionale rappresenta un'ulteriore applicazione del metodo narrativo nell'ambito dell'apprendimento degli adulti. Narrare la storia professionale attraverso la ricostruzione del proprio percorso, rappresenta una sorta di riappropriazione delle proprie esperienze e del proiettarsi verso il futuro e diventa l'oggetto e il metodo della formazione, in cui attraverso l'intreccio di esperienze si costruisce un sapere, si condividono emozioni e si sviluppano piani d'azione riguardo alla propria professione e il suo interagire con l'organizzazione (Selmo, 2016).

La formazione che pone al suo centro la narrazione permette di costruire delle solide fondamenta di conoscenza di sé, ma anche del proprio vissuto emozionale e volitivo, che sono alla base della motivazione verso il proprio percorso e la propria crescita dentro l'organizzazione, come persone e professionisti. Il racconto delle pratiche professionali mette in luce un terreno ricco di saperi impliciti ed espliciti che accompagnano il lavoratore dentro la sua quotidianità e il suo agire. Far emergere ciò che avviene nel passaggio dal pensiero all'azione nell'ambito lavorativo, favorisce l'individuazione delle conoscenze e delle motivazioni del soggetto da un lato e delle sollecitazioni che provengono dal contesto che si intrecciano con i fattori interni in un'interazione continua (Selmo, 2016).

Dato (2009) sottolinea che tra le competenze che dovrebbe acquisire un lavoratore, c'è proprio la capacità di riappropriarsi dell'apprendimento tramite un serio lavoro di autocoscienza.

Il metodo autobiografico come approccio nella formazione dei lavoratori, quindi, favorisce l'utilizzo di una dimensione cognitiva, ma sollecita anche la dimensione motivazionale, di partecipazione, metacognitiva/riflessiva grazie alle quali è possibile apprendere, acquisendo consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza. Si tratta di un approccio pedagogico che valorizza la

soggettività e la multidimensionalità dell'individuo, ripensando il lavoro nella sua valenza educativa (Sidoti, Di Carlo, 2020).

3.2. L'approccio biografico per favorire la personalizzazione

L'utilizzo del metodo biografico in ambito pedagogico ha permesso la costruzione di percorsi educativi e di apprendimento personalizzati in diversi ambiti e con diverse finalità.

In questa sede si presenteranno alcuni ambiti di applicazione del metodo, nei quali l'approccio autobiografico ha favorito la personalizzazione dell'intervento pedagogico educativo, nella consapevolezza di non presentare una rassegna esaustiva delle esperienze e degli studi condotti.

In ambito universitario troviamo diversi progetti che applicano l'orientamento biografico al fine di supportare gli studenti universitari nel percorso di studi e nella transizione verso l'inserimento professionale.

Alla fine degli anni Novanta e a cavallo con i primi anni Duemila, si collocano alcune esperienze di ricerca azione e di utilizzo delle metodologie qualitative per l'innovazione curriculare, organizzativa e didattica, realizzate per iniziativa della cattedra di Educazione degli adulti della facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Roma Tre (Alberici, 2001, p. 25). I destinatari delle attività sono gli studenti che hanno un percorso di studi irregolare, con i quali vengono realizzati laboratori biografici e attività di bilancio delle competenze in funzione di orientamento, rimotivazione, costruzione di percorsi, al fine di favorire il regolare percorso di studi degli studenti in corso e il rientro nell'università dei fuoriusciti senza titolo e il raggiungimento di risultati di successo nel percorso di studi e/o del rientro negli studi. Le interviste biografiche sono state utilizzate per far emergere i blocchi, gli impedimenti, gli ostacoli personali, ambientali e di contesto (famiglia, università, esperienze precedenti) e il bilancio di competenze ha permesso di portare in luce le carenze dei soggetti, il livello di consapevolezza sulle proprie difficoltà, potenzialità e risorse, sia al fine del sostegno alla motivazione e rimotivazione e dello sviluppo del potenziale, sia dell'orientamento e del rafforzamento della capacità di auto progettarci. In questo caso il bilancio di competenze non è stato utilizzato soltanto in relazione all'inserimento lavorativo, ma come strumento di orientamento in funzione dello sviluppo professionale e della riprogettazione del percorso di studi (Alberici, 2001).

All'interno del progetto PRIN "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento"¹ (Alberici, 2007), tra le attività svolte dai diversi atenei coinvolti,

¹ Il progetto PRIN 2004 "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti dei corsi di laurea di nuovo ordinamento", realizzato nel triennio 2004-2006), ha visto coinvolte le Università di Roma Tre, di Firenze, di Foggia e di Lecce.

al fine di sperimentare buone prassi relative ai temi della ricerca, le interviste biografiche vengono utilizzate come strumento di analisi personale nel processo di orientamento legato alla crescita di autoconsapevolezza del proprio processo formativo e/o professionale (Dato, 2007) e dell'individuazione delle motivazioni, degli obiettivi del proprio progetto e delle metodologie e delle azioni che ciascuno studente deve mettere in atto per raggiungere il risultato personale (Colapietro, De Carlo, Miccoli, 2007).

Anche nel caso della sperimentazione condotta nell'ambito del progetto PRIN "Il riconoscimento e la convalida delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente"² (Di Rienzo, 2012) sono state sviluppate metodologie di accompagnamento che si richiamano all'approccio biografico-narrativo. Nel *setting* di intervento sono stati utilizzati il laboratorio biografico delle storie di vita e il bilancio di competenze, basati entrambi su metodi narrativi per la ricostruzione delle competenze (Lichtner, 2008; Serreri, 2007). Nella sperimentazione, gli studenti sono stati accompagnati nel processo di convalida attraverso la produzione di materiali che hanno messo in condizione lo studente di presentare in modo adeguato la richiesta di riconoscimento di crediti formativi, al fine di personalizzare il percorso di studi universitario, attraverso l'analisi e la riflessione sulle strategie da mettere in campo per conseguire la laurea utilizzando in modo efficiente ed efficace le proprie risorse personali (Di Rienzo, 2012).

Sempre in ambito universitario, Aleandri utilizza con gli studenti la scrittura autobiografica, attraverso due attività in particolare: la prima prevede la ricostruzione della propria storia attraverso la compilazione di quattro schede che stimolano la riflessione sul proprio percorso e le proprie esperienze; la seconda, in forma laboratoriale, prevede la realizzazione di progetti multimediali in linguaggio Scratch³, permettendo ai partecipanti di riflettere e di attribuire significati soprattutto alle esperienze ritenute utili per l'auto orientamento e l'autoeducazione nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Aleandri, 2012; Aleandri, Consoli, 2020).

Volgendo l'attenzione in generale alle attività di *career guidance*, Pulvirenti (2017) sottolinea come l'esperto dotato di sensibilità autobiografica, possa promuovere l'orientamento e il collocamento dei giovani, selezionando le attività e i servizi in modo personalizzato, sulla base della storia, degli interessi, delle attitudini e delle prospettive professionali dei giovani che accompagna, favorendo inoltre, attraverso l'utilizzo del metodo autobiografico, l'assunzione di

² Il progetto PRIN 2008 "Il riconoscimento e la convalida delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente", realizzato nel triennio 2008-2010, ha visto coinvolte: le Università di Roma Tre, di Firenze, di Lecce e di Padova.

³ Scratch è un linguaggio di programmazione grafico a blocchi, pensato per imparare il *coding* (programmazione informativa) a partire dalla scuola primaria, ma utilizzabile a qualsiasi età, data la sua semplicità e immediatezza.

maggior consapevolezza e autonomia per la costruzione di un personale progetto professionale, che sia in linea con il progetto di sé (Pulvirenti, 2017).

Restando nell'ambito del *career guidance* e della costruzione di percorsi di integrazione sociale dei minori stranieri non accompagnati (Piazza, Magnano, Zammiti, 2017), l'approccio narrativo è stato utilizzato in alcune attività all'interno di un percorso di intervento che mirava, tra i diversi obiettivi, a esplorare le rappresentazioni cognitive dei partecipanti coinvolti riguardo al lavoro, al fine di "aggiustarle" rispetto a possibili ricadute negative per le scelte formative o professionali future, a indagare in che modo il passato avrebbe potuto influenzare le scelte formative e lavorative future e ad esplorare i valori personali e professionali, quali determinanti importanti della scelta formativa e lavorativa.

L'attività ha permesso ai giovani coinvolti di riflettere sull'idea del lavoro e di come quest'ultimo sia legato al raggiungimento del proprio benessere e di avviare il loro inserimento in percorsi di tirocinio coerenti con gli interessi del singolo minore (Piazza, Magnano, Zammiti, 2017).

Restando nell'ambito dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, Biagioli (2018) conferma che l'utilizzo dell'intervista biografica è uno degli strumenti che permette di valutare ciascuna situazione per calibrare al meglio il percorso di accoglienza e di integrazione, ma anche di verificare l'opportunità di un rimpatrio volontario assistito dei minori soli, includendo in quest'ultima ipotesi il relativo progetto di reintegrazione (Biagioli, 2018). Pertanto, nella formazione degli educatori che si occupano dei minori stranieri non accompagnati, è importante sollecitare la necessità della costruzione del dialogo, dell'ascolto e della condivisione reciproci con i minori in accoglienza, al fine di progettare percorsi educativi di qualità, che accompagnino il giovane verso la possibilità di successo personale, di costruire conoscenze e competenze e di supportare la motivazione ad apprendere, al fine di realizzare il proprio progetto di vita (Biagioli, 2018).

Sempre Biagioli (2015) propone l'utilizzo della narrazione scritta o orale della storia di vita con i detenuti, con la quale è possibile riorganizzare il pensiero sugli eventi del passato e rappresentarsi al di fuori della standardizzazione che tende a rappresentare il detenuto soltanto attraverso il reato commesso. In questo particolare contesto la narrazione permette di raggiungere diversi obiettivi: il ricongiungimento con il sé più profondo, con i propri affetti, i propri spazi lasciati con l'inizio della detenzione, la rielaborazione degli eventi che hanno condotto alla condizione detentiva, la gestione delle emozioni di dolore e di rabbia, l'esplorazione delle proprie possibilità, dentro e fuori il carcere (per chi è a fine pena o può accedere alle misure alternative). L'orientamento biografico narrativo nella progettazione dei percorsi educativi dei detenuti può favorire un approccio personalizzato alla costruzione del percorso rieducativo del detenuto, al suo reinserimento sociale, al fine di ottenere una efficace risocializzazione del soggetto, sulla base delle caratteristiche del suo vissuto, delle sue risorse e degli elementi difficoltà individuali (Biagioli, 2015).

L'attività di riflessione e rielaborazione può essere considerata determinante

per la condivisione della progettualità della famiglia tra i genitori, che frequentemente potrebbero vivere la disabilità intellettiva del figlio come un ostacolo allo sviluppo del proprio ciclo di vita. Inoltre, i dati raccolti, attraverso la narrazione autobiografica dei genitori, potrebbero permettere la costruzione di un intervento basato sulle esigenze specifiche di queste famiglie (Fontani, 2019).

Abbiamo già fatto riferimento nel paragrafo precedente all'utilizzo della narrazione nell'ambito della medicina narrativa. Rispetto all'applicazione del metodo per favorire la personalizzazione, e restando nel contesto delle pratiche della cura, Gallerani (2016) presenta uno studio di caso condotto a Bologna dal titolo *Narrative/writing practice in healthcare and educational contexts*, e che ha coinvolto medici e infermieri specializzati in patologie croniche, degenerative ed oncologiche. L'obiettivo della ricerca era quello di comprendere come i soggetti coinvolti rappresentano la conoscenza, come interpretano la gestione della loro professione nella pratica quotidiana, che tipo di ruolo attribuiscono alle narrazioni dei loro pazienti e ai metodi narrativi, che tipo di ruolo intravedono per gli approcci narrativi nella pratica di cura di patologie gravi. Dai risultati della ricerca emerge che la narrazione dei pazienti, laddove venga applicato un ascolto attivo da parte del professionista, rappresenta una componente nella cura e nella generazione di benessere e una base per una relazione significativa tra professionista e paziente e rappresenta il primo passo per stabilire una relazione, così come per progettare un intervento di cura personalizzato, sulla base della storia del paziente e della sua rappresentazione della malattia (Gallerani, 2016).

Anche nei percorsi di individuazione e riconoscimento delle competenze, il metodo biografico permette al soggetto di attivare un'attività di riflessione, consapevolezza e autovalutazione delle proprie esperienze e dell'impatto in termini di apprendimento e costruzione di competenze. L'utilizzo di dispositivi che siano biograficamente orientati permette la messa in trasparenza di quegli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali (Di Rienzo, 2010, 2012, 2014).

La sfida dei percorsi di riconoscimento delle competenze è proprio nel riuscire a dare parola, senso e forma a tutte le esperienze di vita, formative, professionali, personali, permettendo di riconoscere, verbalizzare quei saperi, anche taciti che, pur non certificati da un titolo formale, fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona (Di Rienzo, 2017b). Personalizzare i percorsi di riconoscimento delle competenze attraverso strumenti biografici individuati e selezionati sulla base delle caratteristiche del soggetto beneficiario (storia di vita scritta, narrazione orale, schede di riflessione, immagini evocative, ecc.) favorisce l'accesso ad un'opportunità di valorizzazione anche a coloro i quali hanno costruito le proprie esperienze prevalentemente in contesti non formali, come le persone prive di titoli di studio, gli immigrati, gli operatori del volontariato, offrendo loro l'opportunità di metterle a risorsa nei percorsi di istruzione e apprendimento permanente e nel personale progetto di vita (Di Rienzo, 2018; Di Rienzo, Angeloni, 2019; Di Rienzo, Angeloni, 2020; Di Rienzo, Bertoni, 2019; Di Rienzo, Bertoni, Palazzini, 2021).

Il progetto *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri del terzo settore* (Di Rienzo, Bertoni, 2019) è un lavoro di ricerca ideato e condotto dal Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e dal Forum del Terzo Settore e si colloca nel quadro di approcci metodologici quali-quantitativi e dei recenti dispositivi normativi per la creazione di un sistema italiano di individuazione, validazione e certificazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali. Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro. L'oggetto della ricerca descritta nel presente rapporto si presenta come una leva importante per promuovere un'espansione inclusiva dei processi di *lifelong learning* (Di Rienzo, 2014) e pone al centro dell'attenzione, tra gli altri, i problemi dell'esclusione formativa, dell'ampliamento dell'accesso all'apprendimento degli adulti, della partecipazione attiva, della individualizzazione e flessibilità dei percorsi, della valorizzazione delle esperienze, dei metodi biografico-esperienziali (Di Rienzo, 2012).

L'intervento ha avuto come principio ispiratore l'innovazione nei sistemi organizzativi del Forum del Terzo Settore per mezzo della definizione e diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze strategiche, in generale degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale, anche al fine di essere di supporto ai processi di cambiamento in atto nei contesti organizzativi, attraverso l'impiego di adeguati metodi di intervento.

Gli obiettivi della ricerca sono stati finalizzati a:

1. Costruire su una base quali-quantitativa il profilo/repertorio delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti di FQTS⁴.
2. Sviluppare conoscenze e competenze relative a:
 - a. paradigma delle competenze; metodi e strumenti qualitativi di tipo narrativo-biografico;
 - b. metodi di accompagnamento e orientamento degli adulti;
 - c. metodi di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze.
3. Definire le linee guida per l'emersione nell'ambito del servizio sperimentale di analisi e messa in trasparenza delle competenze.
4. Validare le competenze strategiche.
5. Mettere a regime un servizio di analisi e messa in trasparenza delle competenze.
6. Definire le linee guida per la formazione degli emersori⁵.

⁴ FQTS è un percorso di formazione, sperimentazione e innovazione per gli Enti e le Reti del Terzo settore meridionali.

⁵ Con il termine emersore si intende la figura professionale che si occupa dell'accompagnamento

Per quanto riguarda in particolare l'attività di formazione destinata alla formazione degli emersori, è stato delineato un percorso formativo che ha proposto una visione che mette al centro le persone, le loro risorse, i luoghi e contesti dove si genera apprendimento, con un orientamento verso i processi di identificazione e validazione delle competenze esperienziali contraddistinti da una forte valenza formativa (Di Rienzo, 2019).

Il percorso formativo ha permesso ai partecipanti di acquisire le competenze necessarie all'applicazione e sperimentazione del dispositivo per la individuazione e messa in trasparenza delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del Terzo settore. Il percorso sperimentale di validazione delle competenze strategiche ha riguardato due aspetti: quello relativo all'accompagnamento/orientamento per favorire l'emersione delle competenze e quello relativo alle strategie organizzative per la messa a regime del dispositivo di validazione nel suo complesso. La sperimentazione del dispositivo, di cui sopra, è basata sul costruito, scientificamente sostenuto, secondo cui l'adozione di metodi qualitativi di tipo biografico, nell'ambito della procedura di riconoscimento e di validazione delle competenze, sono funzionali rispetto all'agibilità e alla riuscita della procedura (Di Rienzo, 2012).

Nell'ambito della fase di accompagnamento sono stati applicati metodi che si richiamano all'approccio qualitativo- biografico (Dominicé, 2002). È stato così definito un setting di intervento che mutua la logica dal bilancio delle competenze (Di Rienzo, 2012; Serreri, 2007).

Il dispositivo e la presenza di una fase di accompagnamento basati su un approccio di tipo biografico-narrativo hanno permesso la personalizzazione del percorso di messa in trasparenza e di individuazione delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del Terzo Settore e la predisposizione dei singoli dossier necessari alla richiesta di validazione delle competenze individuate.

Il progetto *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile* (Di Rienzo, Bertoni, Palazzini, 2021) è un lavoro di ricerca ideato e condotto dal Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre, dal Forum del Terzo Settore e da Arci Servizio Civile APS. Il progetto, attraverso una sperimentazione, ha voluto definire il profilo e la sostenibilità su larga scala della figura di accompagnatore alla emersione e attestazione delle competenze di cittadinanza maturate dagli operatori volontari in servizio civile, che rappresenta una delle funzioni richieste agli operatori che si relazionano con i giovani volontari, a cominciare dall'Operatore Locale di Progetto (OLP).

È stata quindi realizzata una ricerca relativa alle competenze trasversali di cittadinanza dei giovani del Servizio civile universale, al fine della definizione del referenziale delle competenze, della formazione degli emersori con la funzione di accompagnamento alla messa in trasparenza delle competenze acqui-

all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze.

site e della costruzione di una procedura finalizzata alla valorizzazione e attestazione delle competenze.

La procedura di riconoscimento delle competenze acquisite dagli operatori volontari, ha previsto l'erogazione del servizio di accompagnamento alla riflessione sulle esperienze di vita e alla produzione di documenti atti a comprovare l'esistenza delle medesime competenze. La figura dell'emersore ha il compito di accompagnare le persone in un percorso di ricostruzione dei saperi esperienziali, comunque e dovunque acquisiti, al fine di individuare le conoscenze, abilità e competenze messe in atto nei diversi ambiti di vita personale, sociale e professionale. A questo scopo la preparazione di figure specificamente formate, definite emersori nel contesto del Forum Nazionale del Terzo Settore, è stata essenziale.

La sperimentazione della procedura per il riconoscimento delle competenze ha avuto luogo avendo come riferimento generale il quadro normativo italiano sul tema, pur precisando che tale quadro non disciplina in modo specifico il riconoscimento e la validazione delle competenze trasversali. A tale riguardo, la procedura di riconoscimento si è articolata prevedendo la fase individuazione e documentazione (caratterizzata dalle attività di informazione e orientamento, accompagnamento, ammissibilità, elaborazione del portfolio/documento di trasparenza) e la fase di valutazione, da parte di una commissione mista, sulla richiesta di riconoscimento. La sperimentazione ha attribuito un peso specifico all'attività di accompagnamento dei beneficiari, da parte degli emersori, per la messa in trasparenza delle competenze trasversali. L'accompagnamento ha permesso di promuovere una più approfondita consapevolezza sulle esperienze di apprendimento dei richiedenti e una più accurata preparazione della documentazione ai fini della presentazione della domanda (Di Rienzo, 2021a).

Nel percorso formativo degli emersori l'approccio biografico-narrativo è stato approfondito con particolare attenzione, infatti, sono stati forniti elementi di tipo generale sulle caratteristiche della ricerca qualitativa e biografica, sugli ambiti di applicazione, sulle diverse tipologie di narrazione, sulla modalità di analisi del materiale biografico.

Il set di strumenti costruito per questo specifico target punta a ripercorrere le fasi della vita del beneficiario, analizzando in profondità alcuni aspetti, come le esperienze professionali, scolastiche, formative e della vita quotidiana, stimolando il soggetto a raccogliere ricordi, emozioni, valutazioni, strategie, fino a individuare come gli apprendimenti e le competenze acquisite durante la propria storia diventino risorse spendibili nell'esperienza del Servizio civile, rafforzandole e rendendole riconoscibili e validabili (Angeloni, 2021).

La definizione di uno specifico referenziale delle competenze trasversali dei volontari del Servizio civile, l'utilizzo di un orientamento di tipo biografico-narrativo nella costruzione del dispositivo per l'individuazione e la messa in trasparenza delle competenze e la presenza di una figura di accompagnamento durante il processo, ha permesso di personalizzare il percorso per ciascun volontario che ha partecipato alla fase di sperimentazione, permettendo alla figura

dell'emersore di adattare tempi, strumenti e intensità del supporto sulla base delle personali caratteristiche del giovane volontario.

Un contesto in cui il riconoscimento delle competenze pregresse è un aspetto importante e determinante nei percorsi di personalizzazione è quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Gli insegnanti che operano nel sistema di istruzione degli adulti hanno vissuto negli ultimi anni un'importante fase evolutiva del contesto educativo, che ha visto modificare la composizione delle proprie classi dei percorsi per il conseguimento della licenza media inferiore, attualmente composte prevalentemente da persone provenienti da altri paesi. Gli insegnanti si trovano quindi di fronte ad adulti con esperienze scolastiche e professionali di diverso tipo e livello, realizzate in sistemi educativi e lavorativi poco o per nulla conosciuti. A fronte di questo grande cambiamento, che riguarda non soltanto l'esigenza di offrire un percorso personalizzato sulla base delle particolari esigenze degli adulti, ma l'importanza di adottare un approccio di valorizzazione degli apprendimenti pregressi e delle diverse identità culturali, i docenti esprimono l'esigenza di formazione ed aggiornamento specifico per essere accompagnati in una necessaria rivisitazione di prassi, strumenti e approcci educativi (Di Rienzo, Angeloni, 2019).

I CPIA sono il primo luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per gli immigrati adulti. Il corpo docenti del CPIA è impegnato quindi nell'accoglienza di un numero di utenti in prevalenza stranieri, in parte occupati, che accedono ai percorsi scolastici del Centro e sui quali va costruito il piano formativo individuale.

Per costruire una proposta e un patto formativo che siano confacenti ai bisogni delle aspettative degli utenti che intendono conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o il diploma di istruzione secondaria superiore, è necessario utilizzare modalità e strumenti adeguati, che riescano a sollecitare l'emersione delle informazioni utili per valorizzare i saperi pregressi, tenendo conto delle difficoltà linguistiche e dei diversi contesti di origine, dove sono stati realizzati percorsi scolastici completati o interrotti che fanno riferimento a sistemi scolastici diversi dal nostro, sia in termini curricolari che metodologici. Emerge quindi un bisogno da parte dei docenti di affinare le proprie competenze in termini di accoglienza, orientamento e valutazione degli apprendimenti pregressi, con un approccio metodologico più adeguato al target dei propri utenti (Di Rienzo, Angeloni, 2019; Di Rienzo 2021b).

Sulla base di queste riflessioni, il CPIA 10 del Lazio e il Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno realizzato un progetto nell'ambito delle attività del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (Di Rienzo, 2021b) dal titolo "Competenza e accoglienza in un'ottica di rete", con l'obiettivo generale di studiare e promuovere le competenze relative alle pratiche di accoglienza e di riconoscimento dei crediti degli studenti stranieri presso i CPIA. Il progetto è articolato in tre fasi principali: un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei CPIA del Lazio,

due focus group e un percorso formativo che hanno coinvolto venti docenti provenienti da quattro CPIA.

L'indagine conoscitiva, a cui hanno aderito 47 docenti, si è svolta tramite un questionario anonimo on line, in cui si sono raccolte informazioni su tempi, prassi e strumenti destinati all'accoglienza degli studenti migranti. I risultati hanno evidenziato le difficoltà dei docenti a utilizzare strumenti adeguati al target in questione: essi adottano in prevalenza questionari a risposta chiusa e aperta e limitano il tempo dedicato ai colloqui; le prassi tra i diversi CPIA risultano disomogenee e ciò può risultare penalizzante per gli studenti che si trasferiscono da un centro all'altro per motivi di residenza e/o di lavoro.

Le informazioni raccolte sono state la base sulla quale si è costruita un'attività laboratoriale, articolata in due focus group, al fine di far emergere l'esperienza dei docenti, i bisogni di formazione e aggiornamento su metodi e strumenti di accoglienza. I docenti partecipanti alle attività del progetto hanno realizzato un profilo delle competenze in merito all'accoglienza e all'accompagnamento dell'utenza per il riconoscimento dei crediti.

Nella discussione sulle competenze necessarie ai docenti dei CPIA, è stato evidenziato come per insegnare in un contesto adulto e multiculturale siano necessarie competenze interculturali, la conoscenza dei contesti sociali e dei sistemi scolastici di provenienza. Inoltre, sono state individuate alcune competenze specifiche per svolgere le attività di accoglienza, dalla capacità di informare in modo adeguato l'utente e di supportarlo nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo, di identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali, alla capacità di orientamento e di comunicare in modo efficace concetti complessi a persone non di madre lingua italiana (Di Rienzo, 2021b).

Durante il percorso formativo è stata proposta una riflessione sul concetto di competenza (Le Boterf, 2008), aprendo una prospettiva interpretativa di tipo olistico, che possa valorizzare tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali. In particolare, il costrutto di competenza è stato approfondito in relazione al tema dell'apprendimento degli adulti (Alberici, 2008) del valore dell'esperienza (Bruner, 1990), dell'attività di riflessione (Schön, 1983) e del metodo biografico-narrativo come approccio per mettere in trasparenza il bagaglio di competenze degli individui adulti (Di Rienzo, 2017a). Inoltre, sono stati sviluppati gli strumenti per realizzare il percorso di emersione delle competenze e degli apprendimenti pregressi. Tale percorso, attraverso l'approccio biografico narrativo (Bruner, 1990; 2002), accompagna l'individuo nella riflessione e nel recupero delle esperienze di apprendimento e permette la ricostruzione dell'identità personale in continuità con la propria personale storia biografica (Kim 2009; Loiodice, 2017a), stimolando inoltre la riflessione sul proprio progetto migratorio e sulla definizione di un progetto personale (Di Rienzo, 2014).

Il set di strumenti si compone di una traccia di intervista biografica semi-strutturata, per avviare la riflessione autobiografica e avviare un rapporto dialogico col beneficiario; di quattro griglie di riflessione sulle esperienze più importanti della propria vita, familiare e personale, sul percorso di studi e sulle esperienze professionali; di una scacchiera per l'autovalutazione delle competenze trasversali, suddivisa in quattro aree: competenze organizzative, competenze comunicative, competenze relazionali e competenze personali; di una griglia sui progetti passati e attuali, con uno stimolo a individuare quali azioni vanno intraprese per realizzare il proprio obiettivo progettuale e di una mappa concettuale che conclude il percorso di riflessione e permette al soggetto di vedersi nella sua dimensione completa, fatta di esperienze passate, progetti, passioni e identità familiare e culturale.

Tutti i dati e gli elementi raccolti negli otto strumenti sono quindi la base per la costruzione del documento finale, nel quale, con l'ausilio del docente, l'utente seleziona quali aspetti del proprio percorso mettere in evidenza: risultati di tipo scolastico formativo, esperienze professionali, interessi personali, conoscenze linguistiche, competenze trasversali, progetti e obiettivi. Il documento finale, corredato di eventuali certificati ed evidenze a supporto di quanto dichiarato, andrà a costituire il portfolio personale dell'utente.

È stato utilizzato un linguaggio semplice e chiaro, tenendo conto della competenza linguistica dei soggetti interessati, ma anche della eventuale difficoltà a comprendere concetti complessi tipici di un'altra cultura di riferimento. Per facilitare l'individuazione del livello dei percorsi scolastici e formativi dichiarati dagli utenti, è stato predisposto un catalogo dei sistemi scolastici dei quaranta Paesi di maggior provenienza degli studenti.

Sempre nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento degli studenti adulti che si iscrivono ai percorsi dei CPIA, è stato realizzato un progetto di formazione-intervento ideato e condotto dal Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e dal Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dell'Abruzzo (Di Rienzo, 2021b), caratterizzato da due principali aree di intervento:

- definire e sviluppare, con protocolli validati scientificamente, metodi e strumenti di gestione delle competenze degli adulti che (ri)entrano in formazione, anche rispetto agli assi culturali;
- promuovere la messa a regime di servizi e procedure per la gestione dei processi formativi basati sulle competenze.

Gli obiettivi realizzati nell'intervento hanno riguardato:

- la costruzione di una base quali-quantitativa i profili delle competenze, di un campione non probabilistico dei docenti e/o del personale dei CPIA del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dell'Abruzzo, in materia di orientamento, accompagnamento per la validazione e certificazione delle competenze afferenti agli assi culturali;
- la costruzione di una procedura di orientamento e accoglienza per la va-

validazione e la certificazione delle competenze anche in relazione agli assi culturali;

- l'individuazione di una prassi di supervisione relativa allo sviluppo della procedura di orientamento e accoglienza per la validazione e la certificazione delle competenze;
- la definizione di linee guida per la messa a regime del servizio di orientamento e accoglienza per la validazione e la certificazione delle competenze.

Il progetto è articolato in una attività propedeutica in cui si è realizzata un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei CPIA dell'Abruzzo, seguita da due fasi principali: la prima che ha riguardato la raccolta di informazioni relative alle caratteristiche dei docenti in servizio nei CPIA della Regione, alla loro esperienza di insegnamento nell'istruzione degli adulti e ai loro percorsi di aggiornamento e bisogni formativi, la seconda che mira a conoscere le prassi agite nei Centri relativamente alla fasi di orientamento, accoglienza e riconoscimento dei crediti formativi e due focus group con un gruppo di 23 docenti. I questionari di indagine sono stati inviati a tutti i docenti in servizio e ne sono stati raccolti 44 sul profilo dei docenti e 37 sull'indagine sulle prassi di orientamento, accoglienza e riconoscimento dei crediti formativi. La fase delle attività formative ha riguardato 23 docenti dei CPIA dell'Abruzzo, appartenenti alle diverse sedi provinciali del sistema (gli stessi che hanno partecipato ai focus group).

Il laboratorio di formazione-intervento ha previsto un percorso caratterizzato dall'acquisizione di competenze e la loro messa in pratica, destinato al gruppo di 23 docenti che ha i seguenti obiettivi:

- costruire un background comune sul tema delle competenze acquisite in ambito informale e sui metodi di emersione delle competenze;
- condividere esperienze e riflessioni sulle caratteristiche dell'accoglienza e del riconoscimento dei crediti in ambito multiculturale;
- conoscere l'utilizzo degli strumenti biografico-narrativi ai fini dell'emersione degli apprendimenti pregressi (colloquio/intervista biografica, schede di sintesi per il riconoscimento dei crediti formativi, dispositivi per la costruzione del portfolio dello studente);
- conoscere le prassi di CPIA di altre regioni;
- sperimentare il colloquio biografico e l'utilizzo della scheda di sintesi per il riconoscimento dei crediti formativi;
- avviare una riflessione sull'efficacia e adeguatezza della prassi attualmente in uso, per far emergere le criticità e individuare delle ipotesi di modifica, anche alla luce della sperimentazione realizzata.

Il laboratorio è stato introdotto da un approfondimento sul tema dell'apprendimento degli adulti e del valore dell'esperienza, dell'attività di riflessione e sul metodo biografico narrativo come approccio per mettere in trasparenza il bagaglio di competenze degli individui adulti.

Il percorso è proseguito con un approfondimento sul concetto di compe-

tenza, utilizzando un approccio di tipo olistico, che valorizzi tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali.

La terza fase del percorso formativo è stata caratterizzata da un approfondimento sul colloquio biografico-narrativo, partendo dalle diverse finalità per le quali può essere utilizzato un approccio di tipo biografico, passando poi a una focalizzazione del suo impiego ai fini dell'emersione degli apprendimenti pregressi.

Infine, sono state affrontate le modalità di predisposizione di un'intervista biografica-narrativa, a partire dalla progettazione della traccia di intervista, fino ai suggerimenti sulla sua realizzazione. Ai docenti è stato dato l'incarico di realizzare un'intervista con la finalità dell'emersione degli apprendimenti pregressi per il riconoscimento dei crediti formativi, sulla base di una traccia già sperimentata in altre situazioni simili.

Il secondo incontro con i docenti ha avuto l'obiettivo approfondire il tema della certificazione delle competenze e del riconoscimento dei crediti formativi, definendo le differenze tra le due attività, discutendo i vincoli e le prassi del riconoscimento dei crediti, le modalità di valutazione di titoli di studio completati o interrotti, nonché di esperienze realizzate in ambito non formale e informale, interrogandosi sulle tipologie di prove più adeguate nelle diverse casistiche. Inoltre, i docenti hanno avuto la possibilità di discutere l'esperienza della realizzazione dell'intervista, valutando le potenzialità dello strumento ai fini della predisposizione della domanda di riconoscimento dei crediti formativi. Per facilitare la trasposizione degli apprendimenti pregressi emersi dall'intervista a una proposta di richiesta di riconoscimento di crediti, i docenti si sono esercitati in aula ad utilizzare una scheda di sintesi appositamente predisposta.

4.

Il riconoscimento delle competenze in ambito interculturale

Il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze, comunque e ovunque acquisite, inteso come fattore di potenziamento e crescita individuale, si presenta senza dubbio come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi (culturale, formativo, sociale, professionale ed economico) (ONU, 2015).

Tuttavia, ci sono ancora forti limitazioni e scarsa attenzione a riconoscere le competenze acquisite fuori dal sistema di istruzione formale. Di conseguenza, gran parte degli apprendimenti acquisiti dalle persone rimangono non riconosciuti, in particolare gli apprendimenti acquisiti da chi è escluso dalle opportunità di istruzione formale.

L'UNESCO definisce il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze come una "pratica che rende visibile e valorizza la gamma completa di competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti) che gli individui hanno acquisito nei vari contesti e con vari mezzi in diverse fasi della loro vita" (UNESCO, 2012b, p. 8). Valorizzare e riconoscere questi risultati di apprendimento può essere significativo per migliorare l'autostima e il benessere delle persone, motivarle a un ulteriore apprendimento e rafforzare le loro opportunità sul mercato del lavoro. Non di meno, può aiutare a integrare fasce più ampie della popolazione in un sistema di istruzione e formazione aperto e flessibile e a costruire società inclusive (UNESCO, 2012b, p. 3).

La competenza è il concetto centrale e include la dimensione cognitiva (conoscenza), quella funzionale (applicazione della conoscenza), quella personale (comportamento) e quella etica (principi che guidano il comportamento) (UNESCO, 2013, p. 12).

Le *Linee guida per il riconoscimento, la validazione e la certificazione dei risultati dell'apprendimento non formale e informale* dell'UNESCO (UNESCO, 2012b, p. 4) delineano sei principi per la costruzione di una prassi efficace:

1. Garantire equità e inclusività nell'accesso alle opportunità di apprendimento;
2. Promuovere l'equo valore dei risultati di apprendimento formale, non formale e informale;
3. Garantire la centralità degli individui nel processo;
4. Migliorare la flessibilità e l'apertura all'istruzione e alla formazione formale;
5. Promuovere la garanzia della qualità nell'intero processo;
6. Rafforzare le partnership tra tutti stakeholder.

L'UNESCO suggerisce agli Stati membri di sviluppare una strategia nazionale di apprendimento permanente, che preveda il riconoscimento dei risultati di apprendimento conseguiti in contesti non formali e informali come pilastro fondamentale e mezzo per migliorare la realizzazione personale, l'accesso e la mobilità all'interno dell'istruzione e nel mercato del lavoro. Per la riuscita di questo obiettivo è necessario sviluppare referenziali e standard nazionali che integrino i risultati dell'apprendimento non formale e informale e un quadro nazionale delle qualifiche; è inoltre altrettanto prioritario sviluppare equivalenze tra questi strumenti e i risultati dell'apprendimento formale, non formale e informale (UNESCO, 2012b, p.4).

Nel più recente documento dell'UNESCO (2018b) sul riconoscimento delle competenze come fondamento del *lifelong learning*, si sottolinea come i beneficiari di tali processi siano di tre tipi: lo stato (con effetti sulla coesione sociale, la crescita economica, l'aumento delle entrate fiscali, la diminuzione di alcuni costi); il mondo del lavoro (attraverso una riduzione del divario di competenze, disallineamenti e carenze); e gli individui (attraverso la promozione individuale, la partecipazione, il riconoscimento e l'emancipazione).

Nonostante il riconoscimento della centralità della valorizzazione degli apprendimenti comunque e ovunque acquisiti, come opportunità di miglioramento del proprio percorso di vita e come facilitazione all'accesso all'apprendimento permanente, uno dei principali ostacoli all'inclusione educativa dei migranti e dei rifugiati adulti è rappresentato dalla difficoltà ad ottenere il riconoscimento e la validazione delle competenze pregresse (UNESCO, 2019).

Il *Piano di azione sull'integrazione dei cittadini dei paesi terzi* (Commissione europea, 2016a) pone come premessa il dato che i cittadini di paesi terzi che risiedono nella UE continuano a trovarsi in una posizione svantaggiata rispetto ai cittadini dell'Unione in termini di risultati a livello di occupazione, istruzione e inclusione sociale. Il documento indica la necessità di facilitare la convalida delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche per garantire che le competenze individuali siano sfruttate al massimo del loro potenziale. Nel caso degli immigrati questa opportunità diventa particolarmente importante, poiché spesso lasciano il proprio paese senza essere in possesso dei documenti necessari per comprovare il percorso di apprendimento e le qualifiche ottenute in precedenza, oppure possono essere stati costretti a interrompere il percorso scolastico o non aver seguito nessun tipo di istruzione formale. In occasione del vertice sociale trilaterale del 16 marzo 2016, le parti sociali europee a livello interprofessionale hanno presentato una dichiarazione congiunta sulla crisi dei rifugiati, in cui hanno posto l'accento sull'importanza di integrare i rifugiati nella formazione, nell'occupazione e nella società in generale e hanno incitato a trovare una soluzione globale per l'analisi e la convalida delle competenze. La Commissione europea si è impegnata di conseguenza a sviluppare misure e strumenti per sostenere la determinazione delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche dei cittadini di paesi terzi nell'ambito della nuova

agenda per le competenze per l'Europa (Commissione europea, 2016b).

La crucialità attribuita al sistema di certificazione delle competenze è ormai consolidata negli orientamenti politici espressi sia a livello europeo che nazionale. Tale assunto trova conferma nelle principali disposizioni che le istituzioni europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le principali sfide su un piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione (Di Rienzo, 2018).

4.1. Il quadro normativo del sistema di riconoscimento delle competenze

L'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 (Consiglio europeo, 2000) e ribadita con forza nel documento Europa 2020 (Commissione europea, 2010).

Infatti, la strategia Europa 2020 individua nello sviluppo di conoscenze, capacità e competenze la premessa per la crescita economica e dell'occupazione al fine di migliorare l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e di apprendimento, promuovere la mobilità geografica e professionale. Secondo questa prospettiva, di conseguenza, si afferma l'esigenza di costruire un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze che permetta all'individuo di poter valorizzare e spendere le proprie competenze acquisite in un determinato contesto geografico, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione. In questa logica diventa fondamentale valorizzare le competenze acquisite attraverso ogni apprendimento, anche quello che si svolge in ambito non formale e informale. Come già detto, l'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale era stata già riconosciuta come parte integrante della Strategia europea di Lisbona del marzo del 2000. Il Consiglio europeo del 2000 ha infatti riconosciuto che ogni cittadino deve essere dotato delle abilità necessarie per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione e che un quadro di riferimento europeo dovrebbe definire le nuove abilità fondamentali da acquisire mediante l'apprendimento nel corso della vita.

La convalida dell'apprendimento non formale e informale, quindi, entra a far parte dell'agenda politica europea nel 2001, quando la Commissione definisce l'apprendimento permanente come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle fasi della vita al fine di migliorare conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, in un'ottica di condivisione ed intesa tra gli Stati membri (Commissione europea, 2001). A partire dal 2004, si è aperta una nuova fase nei lavori europei sul tema del riconoscimento e della convalida dell'apprendimento non formale ed informale con la costruzione di un sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET – European Credit system for Vocational Education and Training), che consente il trasferimento di risultati

dell'apprendimento da un contesto di apprendimento ad un altro o tra sistemi diversi di istruzione e formazione (Consiglio europeo, 2009b). Per ciò che concerne in particolare i temi della certificazione delle competenze possono essere identificati alcuni importanti documenti emanati dall'Unione Europea. I principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale contenuti nelle Conclusioni del Consiglio sui Principi comuni europei (Consiglio europeo, 2004) stabilisce alcuni criteri chiave che gli Stati membri sono invitati a prendere in considerazione, su base volontaria, per consentire i processi di riconoscimento e validazione. I principi europei sono stati importanti per promuovere e guidare lo sviluppo di approcci e sistemi omogenei in relazione all'identificazione e alla validazione dell'apprendimento non formale e informale, contribuendo così a rendere comparabili i differenti approcci e sistemi già esistenti negli Stati Membri.

Negli anni successivi la Commissione europea e il CEDEFOP (2004) hanno lavorato alla elaborazione e al costante aggiornamento dell'*European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*, strumento che raccoglie, illustra e mette in condivisione i diversi sistemi, processi, dispositivi e approcci alla convalida degli apprendimenti non formali e informali in uso nei diversi contesti europei. L'Inventory (il cui ultimo aggiornamento è relativo al 2018) descrive le modalità di applicazione e le *best practices* degli Stati membri dell'Unione europea in tema di identificazione e convalida degli apprendimenti non formali e informali e individua anche i principali stakeholders coinvolti, a vario titolo e per finalità differenti, nel sistema di convalida.

Nel 2009 vengono adottate le prime linee guida sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, successivamente aggiornate nel 2015 (CEDEFOP, 2009), utili come linee guida per i singoli paesi che, in base alle diverse e specifiche necessità, possono sviluppare metodi e sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Nel 2012, la Raccomandazione del Consiglio europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (Consiglio europeo, 2012) sollecita gli Stati membri a procedere nella istituzione di sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale entro il 2018, al fine di dare alle persone l'opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dei sistemi formali di istruzione e formazione formali, anche durante esperienze di mobilità, e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l'ulteriore apprendimento, nel rispetto del principio di sussidiarietà.

La raccomandazione del Consiglio indica in modo esplicito alcuni elementi chiave relativi alla modalità di convalida dell'apprendimento non formale e informale: l'individuazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale; la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale; la valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale e

infine la certificazione della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

Nel giugno 2016 la Commissione europea ha adottato la *New Skills Agenda for Europe* (Commissione europea, 2016b) il cui obiettivo è valorizzare il capitale umano europeo e promuovere l'occupabilità offrendo ai cittadini residenti in Europa degli strumenti per lo sviluppo delle competenze. La Commissione attraverso questo documento mira a rendere più visibili le competenze, favorendone il riconoscimento a livello nazionale e di unione, nel sistema di istruzione e nel mondo del lavoro.

La *New Skills Agenda for Europe* si presenta come un piano composto da dieci azioni per contrastare le criticità legate alle competenze che espongono fortemente i cittadini al rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale, proponendo dieci iniziative concrete da attuare nei successivi due anni:

1. la definizione di una garanzia per le competenze (*The Skills Guarantee*), per assicurare alla popolazione adulta scarsamente qualificata l'acquisizione di competenze alfabetiche, matematiche e digitali minime, emanando la Raccomandazione sui percorsi di miglioramento dei livelli di competenze degli adulti (Consiglio europeo, 2016);
2. una revisione del Quadro europeo delle qualifiche (*EQF*), per una migliore comprensione delle qualifiche e un uso più proficuo di tutte le competenze disponibili nel mercato del lavoro europeo (Consiglio europeo, 2017);
3. la costruzione di una coalizione per le competenze e le occupazioni digitali per promuovere l'acquisizione di competenze digitali adeguate da parte dei singoli cittadini e dei lavoratori europei, che riunisce Stati membri e parti interessate dei settori dell'istruzione, dell'occupazione e dell'industria, per sviluppare un ampio bacino di talenti digitali e garantire che i singoli individui e la forza lavoro in Europa siano dotati di competenze digitali adeguate;
4. la definizione del piano per la cooperazione settoriale sulle competenze (*Blueprint for Sectorial Cooperation on Skills*), per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze in settori economici specifici ed attivare le opportune azioni risolutive;
5. l'individuazione di uno strumento di determinazione delle competenze per i cittadini dei paesi terzi (*Skills Tool Kit for Third Country Nationals*, online dal 2017), per definire con urgenza le competenze e le qualifiche di richiedenti asilo, rifugiati e altri immigrati;
6. una revisione del Quadro Europass, per offrire strumenti migliori e di più facile impiego per presentare le proprie competenze e ottenere informazioni utili in tempo reale sul fabbisogno di competenze e sulle tendenze in materia, che possono aiutare nelle scelte di carriera e di apprendimento (Commissione europea, 2018);

7. l'individuazione di modalità per rendere l'istruzione e la formazione professionale (IFP) una scelta di elezione;
8. la revisione della Raccomandazione sulle competenze chiave (Consiglio europeo, 2018), con l'obiettivo di aiutare un maggior numero di persone ad acquisire le competenze di base necessarie per lavorare e vivere nel XXI secolo, con l'accento sulla promozione della mentalità e delle competenze imprenditoriali per l'innovazione;
9. un'azione di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati;
10. una proposta per progredire nell'analisi e nello scambio di buone pratiche sui metodi più idonei per contrastare la fuga di cervelli.

Nella Raccomandazione del 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze per gli adulti (*Upskilling pathways initiative*) sono indicati tre obiettivi: migliorare la preparazione delle persone con competenze insufficienti; rendere le competenze visibili e confrontabili anche quando ci si sposta da un paese all'altro; rendere le competenze professionalmente spendibili. Il target di riferimento sono i lavoratori scarsamente qualificati, occupati, disoccupati o inattivi, compresi i migranti, per i quali diventa indispensabile la rilevazione, valutazione e certificazione delle competenze possedute ai fini dei processi di integrazione.

Sempre dando attuazione a quanto previsto dalla Nuova Agenda sulle competenze, dal mese di giugno 2017 è on-line il sopracitato *Skills Profile Tool for Third Country Nationals*, strumento dedicato all'identificazione delle competenze dei cittadini con background migratorio e mirato, dunque, a favorire il loro inserimento socio-lavorativo. Si tratta di un programma on-line multilingue che permette ai cittadini dei Paesi terzi di presentare le proprie competenze, qualifiche ed esperienze in una maniera che le renda comprensibili in tutta l'Unione europea.

Infine, nella Comunicazione della Commissione europea del 14 gennaio 2020 viene sottolineata la necessità di ulteriori sforzi per convalidare le capacità e le competenze acquisite al di fuori dei sistemi formali di istruzione e formazione. Le competenze e le esperienze acquisite sul luogo di lavoro, attraverso il volontariato o qualsiasi altro contesto informale, se riconosciute e valorizzate, possono costituire un importante punto di forza per chi cerca un nuovo posto di lavoro. Per mettere al centro le competenze, l'occupabilità e il capitale umano, nel 2020 la Commissione ha pubblicato l'aggiornamento dell'*Agenda per le competenze per l'Europa* (Commissione europea, 2020a) ribadendo ancora una volta la strategicità dell'investimento sulle competenze e l'apprendimento dei cittadini europei, come propulsore indispensabile per la crescita dell'Europa e il benessere degli individui.

Per quanto riguarda il quadro normativo italiano, nelle disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (Legge 28 giugno 2012, n. 92. – Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita), viene individuato l'individuo come protagonista attivo dell'apprendimento, che acquisisce competenze che possono essere va-

lidate e certificate anche in contesti informali e non formali, in modo intenzionale e non intenzionale. La Legge n. 92/2012 pone le basi per la costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze che verrà supportato da ulteriori documenti di portata nazionale che definiscono i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Con il D.L.G.S. 16 gennaio 2013, n. 13 relativo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, si dà attuazione alla Legge n. 92/2012 e si definiscono i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. In particolare, all'articolo 1 si afferma che lo stato "promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Il D.L.G.S. 13/2013 si articola in due linee di intervento prioritarie: la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali e la definizione degli standard minimi del servizio di certificazione (processo, attestazione e sistema nazionale di certificazione). Il D.M. 30 giugno 2015 relativo alla definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, ha successivamente istituito il QNQR, ovvero il Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, che definisce una cornice di riferimenti comuni per l'operatività dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze di titolarità regionale e dà attuazione alla prima linea d'intervento per la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione. Il QNQR è una parte del Repertorio nazionale, previsto dall'art. 8, del D.G.L.S. 13/2013. È una banca dati organizzata in 24 settori economico professionali (SEP), ciascuno declinato in processi produttivi, aree di attività (ADA) e singole attività di lavoro che compongono le ADA. Costituisce il riferimento operativo unitario sia per il riconoscimento delle qualifiche regionali in termini di contenuti professionali presidiati che per i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. È uno strumento aperto, può essere modificato e aggiornato.

Il D.M. 8 gennaio 2018, n.20, relativo all'Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche (Consiglio europeo, 2017), con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri paesi europei.

Nell'ambito del lavoro di costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di

istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali, l'INAPP, a partire dal 2013, ha condotto un lavoro di ricerca intervento, a supporto del Gruppo Tecnico costituito dal Ministero del lavoro e delle Politiche sociali, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dall'ANPAL, dal Coordinamento delle regioni e dalle Regioni, con l'assistenza tecnica di Tecnostruttura delle Regioni. L'esito di questo lavoro ha permesso di costruire l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, che si presenta come una mappa dettagliata del lavoro e delle qualificazioni.

La descrizione dei contenuti del lavoro proposta è il risultato di una intensa collaborazione e partecipazione di diversi soggetti istituzionali, e ha visto il coinvolgimento e la partecipazione delle parti datoriali e sindacali, delle rappresentanze bilaterali, delle associazioni professionali, degli esperti settoriali e degli stakeholder del sistema lavoro e formazione.

Per quanto riguarda la seconda linea di intervento, relativa alla definizione degli standard minimi del servizio di certificazione (processo, attestazione e sistema nazionale di certificazione), sempre nel D.M. 13/2015 sono confluiti i contenuti metodologici principali di tre documenti sugli standard di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze elaborati dal Gruppo Tecnico Competenze (di cui fanno parte Regioni e le Pubbliche amministrazioni), ovvero:

- la proposta di declinazione degli elementi minimi di attestazione, ossia elementi minimi informativi che dovranno essere presenti sia nei documenti rilasciati in esito al processo di individuazione e validazione sia in esito alle procedure di certificazione;
- gli elementi minimi di processo per l'individuazione, validazione e certificazione delle competenze, di cui al D.G.L.S. 13/2013;
- la declinazione operativa della governance dei sistemi di validazione e certificazione e prima ricognizione/valutazione di impatto sui sistemi di accreditamento.

All'inizio del 2021, il ministero del Lavoro emana il D.M. 5 gennaio 2021, n. 13 recante le disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Le linee guida rappresentano, pertanto, il provvedimento che rende operativo il sistema nazionale di certificazione delle competenze, così come istituito con il già citato D.G.L.S. 13/2013. In particolare, il documento richiama i riferimenti operativi comuni per gli standard minimi di servizio e i livelli essenziali delle prestazioni del Sistema nazionale di certificazione delle competenze e conferma che sono oggetto di individuazione, validazione e certificazione, le competenze relative a qualificazioni afferenti al repertorio nazionale referenziate al QNQ. Inoltre, ribadisce che gli enti pubblici titolari assicurano il rispetto degli standard minimi di processo, di attestazione e di sistema e dei livelli essenziali delle prestazioni. Quindi gli enti titolari potranno validare e certificare esclusivamente le competenze di cui si compongono le

qualificazioni inserite nei repertori dei rispettivi enti pubblici titolari, ricompresi nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

Le competenze certificabili, che saranno validate o certificate, possono costituire un credito secondo criteri e procedure definiti da ciascun ente pubblico titolare per i rispettivi ambiti di titolarità e nei limiti previsti dalla normativa vigente.

Per quanto riguarda il tema della portabilità delle competenze, nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, le qualificazioni e le competenze considerate corrispondenti nell'ambito del repertorio nazionale, sono valutate su richiesta della persona, ed eventualmente riconosciute da parte degli enti pubblici titolari¹, anche diversi da quelli che le hanno certificate o validate, secondo i rispettivi ordinamenti e norme vigenti, anche in termini di crediti.

Le linee guida indicano anche come si articola il servizio di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, indicando in modo chiaro finalità ed esiti di ciascuna fase del processo:

- processo di individuazione e validazione: il servizio è finalizzato al riconoscimento, da parte di un ente titolato², secondo il proprio ordinamento, delle competenze, acquisite dalla persona, attraverso una ricostruzione e valutazione dell'apprendimento non formale o informale. Ai fini dell'individuazione delle competenze sono considerate anche quelle acquisite in contesti formali. Il processo di individuazione e validazione può completarsi con il rilascio di un documento, identificabile sotto la comune denominazione "documento di validazione", con valore di atto pubblico e di attestazione almeno di parte seconda³, oppure può proseguire con la procedura di certificazione.
- procedura di certificazione delle competenze: il servizio è finalizzato al rilascio di un documento, identificabile sotto la comune denominazione "certificato" attestante le competenze acquisite dalla persona. La procedura di certificazione si realizza sia a seguito di un processo di individuazione e validazione, di cui al punto precedente, sia in esito ad un percorso di

¹ Per ente pubblico titolare si intende amministrazione pubblica, centrale, regionale e delle province autonome titolare, a norma di legge, della regolamentazione di servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

² Per ente titolato si intende il soggetto, pubblico o privato (comprese le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura), autorizzato o accreditato dall'ente pubblico titolare, ovvero deputato a norma di legge statale o regionale, ivi comprese le istituzioni scolastiche, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, in relazione agli ambiti di titolarità dei rispettivi enti pubblici titolari.

³ Attestazione rilasciata su responsabilità dell'ente titolato che eroga servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, in rapporto agli elementi di regolamentazione e garanzia del processo in capo all'ente titolare ai sensi e per gli effetti del D.G.L.S. 13/2013.

apprendimento formale. Il certificato costituisce attestazione di parte terza⁴, con valore di atto pubblico.

In particolare, nel processo di identificazione si procede alla ricostruzione e alla codifica delle esperienze di apprendimento della persona pertinenti alla sua richiesta; alla messa in trasparenza delle attività svolte (con riferimento ai descrittori dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni) e delle competenze presumibilmente acquisite (con riferimento al Repertorio di qualificazioni di pertinenza dell'Ente pubblico titolare presso il quale è stata presentata richiesta di accesso al servizio). Infine, viene elaborato di un dossier di evidenze che raccolga e classifichi documenti, testimonianze e prodotti comprovanti l'esperienza svolta. A conclusione della fase di identificazione si prevede l'elaborazione di un documento identificabile sotto la comune denominazione "documento di trasparenza", quale sintesi dei risultati della fase di identificazione, che viene rilasciato in caso di interruzione o dilazione del servizio, o su richiesta dell'utente nel caso in cui non si proceda alla successiva fase di valutazione presso lo stesso ente titolato. Nel documento di trasparenza devono essere indicate con chiarezza le esperienze dichiarate dal soggetto, le evidenze a supporto, le competenze potenzialmente acquisite e il repertorio e la qualificazione di riferimento eventualmente applicabile. Le linee guida specificano che nella fase di identificazione il soggetto che ha richiesto di avviare tale procedura, sia supportato da un addetto alla funzione di accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze e che applica opportune metodologie finalizzate alla ricostruzione delle esperienze, alla precodificazione delle competenze e alla pianificazione del dossier delle evidenze e del documento di trasparenza. Questa figura ha inoltre il compito di consigliare l'interruzione del servizio laddove si dovesse riscontrare l'assenza delle condizioni minime di successo della procedura e fornire tutte le informazioni necessarie alle fasi successive per coloro i quali presentano le caratteristiche per portare a termine la procedura. Queste attività si svolgono attraverso uno o più colloqui individuali.

Nella fase di valutazione invece si procede alla progettazione e pianificazione della valutazione, all'esame tecnico del dossier delle evidenze e del "documento di trasparenza" e all'eventuale valutazione diretta, attraverso una prova di valutazione in presenza del candidato, realizzata con prove orali, scritte o pratiche (audizione, colloquio tecnico, prova pratica) in base alle regolamentazioni dei rispettivi enti titolari e, laddove consentito, anche da remoto con il supporto delle idonee tecnologie digitali. Infine, nella fase di attestazione, si procede alla stesura e al rilascio del "documento di validazione", che contiene l'indicazione esatta delle competenze validate e, se applicabile, la qualificazione di riferi-

⁴ Attestazione rilasciata su responsabilità dell'ente pubblico titolare, con il supporto dell'ente titolato che eroga i servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze ai sensi e per gli effetti del D.G.L.S. 13/2013. Le certificazioni e i titoli di studio rilasciati dagli enti pubblici titolari, anche per il tramite dei rispettivi enti titolari, costituiscono attestazione di parte terza.

mento con il relativo livello EQF e il codice dell'Atlante del lavoro e delle Qualificazioni. Inoltre, vengono fornite informazioni sulle modalità, sui contesti e sulle esperienze di apprendimento relativi alle competenze validate e anche alla modalità attraverso le quali queste sono state validate dall'ente titolato.

Il rilascio del "documento di validazione" è facoltativo e avviene su richiesta della persona, qualora il processo di individuazione e validazione si completi con la procedura di certificazione delle competenze, senza interruzione del procedimento.

Per quanto riguarda il servizio di certificazione delle competenze, gli enti pubblici titolari assicurano il rilascio del certificato che contiene l'indicazione delle competenze certificate e il relativo riferimento alla qualificazione di riferimento e al livello EQF, nonché ai codici dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni. Inoltre, è possibile indicare specifiche rispetto alle modalità, ai contesti e alle esperienze di apprendimento delle competenze certificate in ambito formale, non formale, informale, nonché le informazioni circa le modalità di valutazione delle competenze certificate nei diversi ambiti da parte dell'ente titolato.

Questo documento ha valore di atto pubblico e di attestazione di parte terza. Le certificazioni e i titoli di studio rilasciati dagli enti pubblici titolari, anche per il tramite dei rispettivi enti titolati, hanno valore di certificato costituendo attestazione di parte terza in relazione alle competenze acquisite.

4.2. Il riconoscimento delle competenze

Il riconoscimento delle competenze è una tematica complessa, che porta con sé implicazioni di tipo politico, culturale, sociale. Fa parte di un approccio innovativo al riconoscimento della conoscenza e alla sua valorizzazione, che attribuisce pari dignità ai diversi contesti di apprendimento formale, non formale e informale e persegue l'obiettivo di ridurre le barriere che esistono tra essi, che rendono difficile l'integrazione e la complementarità tra i diversi ambiti. In una società in continua evoluzione la centralità e lo sviluppo della dimensione apprenditiva con un approccio *lifelong* e *lifewide* sta alla base della costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze che metta al centro il soggetto, i suoi bisogni e le sue aspettative (Alberici, 2001). Ragionare in termini di competenze, vuol dire riconoscere che l'individuo dovrebbe poter costruire il proprio percorso di apprendimento accedendo a opportunità informali e non soltanto frequentando percorsi formali, ma anche a processi di riconoscimento e validazione di ogni forma di apprendimento, intendendo le competenze come patrimonio dell'individuo trasferibile e costruibile gradualmente, integrando forme di apprendimento diverse (Bednarz, 2013). Secondo questa lettura, il concetto di apprendimento si dilata, superando i confini dei percorsi di istruzione e formazione e una visione del percorso di vita degli individui suddiviso per fasi, ma assume invece il concetto di apprendimento

come un continuum presente durante tutta la vita, nelle diverse situazioni e in tempi diversi (Frabboni, Minerva, 2003; Loiodice, 2004). In questo scenario, il riconoscimento e la convalida delle competenze rappresentano una leva determinante per permettere un accesso inclusivo ai processi di apprendimento permanente (Di Rienzo, 2012).

Sostenere il carattere permanente dell'apprendimento, valorizzando il bagaglio complessivo di competenze possedute da ciascun individuo, costruite nel percorso biografico del soggetto, permette di ampliare l'accesso ad opportunità professionali, di garantire maggiormente l'occupabilità, di rafforzare il ruolo di cittadinanza attiva e di affrontare la complessità della società contemporanea (Di Rienzo, 2012). La condizione degli adulti nelle società contemporanee richiede forti e continue trasformazioni dal punto di vista professionale e personale, risulta pertanto essenziale avere la possibilità di ricapitalizzare le proprie competenze come risorse personali e trasferibili da gestire lungo il corso della vita (Bednarz, 2013). L'esperienza personale, il percorso professionale, le diverse fasi e transizioni del percorso biografico del soggetto e la loro valorizzazione rappresentano un pilastro in una logica di sviluppo del capitale umano che non sia inteso solo in modo funzionalista e di mercato (Alberici, 2011).

Riconoscere le competenze è un obiettivo strategico, dunque, che può avere effetti di rilievo per tutti i soggetti coinvolti in un'azione di questo genere. Ci sono in primo luogo gli effetti per l'individuo, attraverso la possibilità di apprezzare e valorizzare la propria esperienza, di ricomporre i frammenti della propria esistenza in un percorso dotato di senso, trovando spazio per rimotivarsi e riorientarsi; acquisire consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità produce il rafforzamento dell'autostima e di fiducia in se stesso attraverso un processo di *empowerment*; l'emersione delle competenze tacite favorisce il trasferimento e la ricontestualizzazione in altri ambiti, ma anche di valutare i propri elementi di criticità che meritano attenzione e investimento e generano nuovi bisogni formativi (Bresciani, 2005).

Dal punto di vista delle istituzioni formative, riconoscere le competenze (in ingresso e in uscita) è un'opportunità di valutare meglio l'efficacia della propria formazione, di conoscere meglio la propria utenza e quindi di personalizzare l'offerta e gli interventi formativi, anche riconoscendo crediti formativi che permettono di rendere più efficace l'offerta formativa, evitando ridondanze (Bresciani, 2005). La possibilità di ottenere il riconoscimento di crediti formativi può motivare gli individui ad impegnarsi in un percorso di formazione che gli permetta di certificare la propria qualifica professionale (Werquin, 2014).

Ci sono sicuramente effetti positivi anche per il mondo dell'impresa, che non soltanto potrebbe conoscere meglio i lavoratori e le loro caratteristiche, ma potrebbe accedere a un dialogo con il sistema di istruzione e formazione e i servizi per l'impiego attraverso un linguaggio comune, valorizzando i saperi e le competenze generate al proprio interno, come luogo di apprendimento non formale e informale (Bresciani, 2005). Percorsi di riconoscimento delle

competenze interni all'impresa possono anche favorire la riorganizzazione del lavoro per ottenere una migliore relazione tra opportunità professionali e competenze degli individui. Inoltre, una più chiara visibilità delle competenze, indipendentemente da come sono state acquisite, può avere l'effetto di fluidificare il funzionamento del mercato del lavoro e di renderlo più efficace (Werquin, 2014).

Se il riconoscimento delle competenze produce effetti positivi ed utili sull'individuo, sul sistema di istruzione e formazione e sul mondo dell'impresa, si può concludere che porti vantaggi per la società nel suo complesso (Bresciani, 2005).

La competenza consiste nella capacità di impiegare conoscenze, abilità, risorse esterne in modo contestualizzato e situato (Le Boterf, 1994), ciò vuol dire che gli apprendimenti esperienziali sono il punto di partenza per un percorso di riconoscimento delle competenze, che necessita però di alcuni passaggi fondamentali. Il primo passaggio riguarda la possibilità che il soggetto riconosca a se stesso di essere in possesso di apprendimenti esperienziali e che li apprezzi come risultato della capacità di produrre conoscenza (auto-riconoscimento), in un'attività di carattere auto-formativo, che richiede di essere mediata da figure professionali in grado di sostenere questo processo di esplorazione dei propri saperi attraverso metodologie e strumenti scelti e utilizzati in relazione alle condizioni delle persone e dei contesti di riferimento (Reggio, 2013). Il secondo passaggio consiste nella validazione degli apprendimenti esperienziali, nel riconoscimento sociale della conoscenza personale. La pratica di validazione ha questa funzione specifica e anche in questo caso ha bisogno di strumenti e tecniche specifiche applicati da soggetti con le necessarie caratteristiche professionali. La validazione rende ancor più evidenti al soggetto le risorse possedute, gli apprendimenti maturati attraverso l'esperienza, attraverso una rivisitazione analitica e critica dei propri saperi al fine di renderli evidenti agli altri. Questo passaggio richiede al soggetto di descrivere, argomentare, spiegare, dimostrare, ripercorrendo la propria esperienza e rendendola comunicabile, comprensibile e valutabile da un soggetto esterno. Anche in questo caso si mette in atto un'attività auto-formativa, in quanto questo processo può generare nel soggetto desideri e interesse verso nuovi impegni di apprendimento (Reggio, 2013). Sia nella fase di auto-riconoscimento del valore dell'esperienza che in quella di validazione, si attiva una narrazione argomentativa, che permette di produrre la descrizione del processo di mobilitazione di risorse da parte del soggetto e la consapevolezza del proprio agire, intrecciando il carattere olistico e situato della competenza con quello paradigmatico del saper agire, che è trasferibile ad altri contesti (Bednarz, 2013). Nel passaggio relativo alla certificazione delle competenze, si tratta di passare dalla messa in trasparenza e valorizzazione sociale delle risorse e degli apprendimenti esperienziali, al porre attenzione sulle competenze che, seppur acquisite e agite in modo personale, possono essere individuate solo attraverso standard descrittivi riconosciuti a livello sociale e istituzionale (Reggio, 2013).

La validazione dell'apprendimento non formale e informale e il riconoscimento e la certificazione delle competenze necessitano di un approccio metodologico che sia coerente con il quadro normativo istituzionale e con il quadro teorico di riferimento e devono fondarsi su procedure e criteri ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza (Di Rienzo, 2017b). Nel momento in cui la possibilità di ottenere il riconoscimento delle competenze diventa una componente essenziale per l'occupabilità, per migliorare propria posizione economica e il proprio livello educativo, questa opportunità deve essere accessibile a tutti, anche a chi ha un percorso scolastico interrotto, ha una situazione economica e sociale fragile e per la quale il sistema scolastico si è rilevato inadatto (Werquin, 2014).

I soggetti che si avvicinano a un percorso di riconoscimento delle competenze possono avere obiettivi diversi, chi intende accedere a una professionalità regolamentata necessita di un percorso che lo accompagni alla certificazione, mentre chi non ha obiettivi così definiti, può trovare comunque beneficio da un percorso che si concluda con la validazione (Werquin, 2014). Si tratta quindi di un processo complesso ed impegnativo per il soggetto richiedente, per il soggetto erogatore del servizio e per le professionalità coinvolte nelle procedure, che devono essere rigorose e trasparenti e supportare la ricostruzione dei percorsi delle persone.

In particolare, i modelli di dispositivi che si sono rilevati più efficaci, quali il VAPP (*Validation des acquis professionnels et personnels*) e il VAE (*Validation des acquis de l'expérience*) applicati in Francia, prevedono servizi e procedure di accompagnamento dei soggetti richiedenti per la costruzione degli strumenti previsti per la produzione delle evidenze (dossier, portfolio, ecc.), con una correlazione positiva tra presenza dell'attività di accompagnamento e esito positivo della procedura di validazione degli apprendimenti pregressi (Di Rienzo, 2012; Righetti, 2013). A partire dalla prima fase della validazione, quella del riconoscimento, il soggetto è chiamato a ricostruire le proprie esperienze, con una vera e propria attività di scavo, emersione e messa in parola di saperi spesso taciti, che richiedono spesso l'analisi e la descrizione delle proprie pratiche, per giungere alla individuazione degli elementi utili per la definizione e costruzione del dossier (Ajello, Belardi, 2007). La riflessione e l'argomentazione relativi al proprio agire possono essere efficacemente stimolati con approcci e strumenti di tipo biografico che, attraverso la narrazione della propria vita, favoriscono il recupero e la valorizzazione del bagaglio di conoscenza della persona che, attraverso la verbalizzazione, dona nuovo senso e significato al proprio percorso (Di Rienzo, 2017a). L'utilizzo di strumenti autobiografici, scritti o orali, "possono essere particolarmente funzionali alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e in generale esperienziale, che è considerata, anche nelle più recenti linee di indirizzo europee, come uno step fondamentale del processo di convalida" (Di Rienzo, 2018, p. 7).

4.3. Il riconoscimento delle competenze tra finalità di inclusione e rischio di esclusione

L'importanza dell'accesso al riconoscimento delle competenze per immigrati e rifugiati è sottolineata nei documenti dell'Unione europea (Commissione europea, 2016a), dell'UNESCO (2019, 2020) e dell'ILO (2017), dove viene considerato come strumento e prassi indispensabile per garantire l'inclusione professionale, sociale ed educativa di qualità, facilitando la partecipazione a nuovi percorsi di istruzione e formazione e la possibilità di trovare un lavoro che corrisponda alle capacità, competenze e interessi del soggetto.

Il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* della Commissione europea (2020b) dedica ampio spazio a richiamare l'attenzione degli Stati membri sul rafforzamento delle politiche di riconoscimento delle competenze degli immigrati, mandando un messaggio chiaro circa la centralità di questo tema, attraverso l'incipit del documento che riporta una citazione del discorso sullo stato dell'Unione pronunciato dalla Presidente Von Der Leyen nel 2020 che recita "Garantiremo che le persone che hanno il diritto di rimanere siano integrate e si sentano accolte. Queste persone devono costruirsi un futuro e hanno competenze, energia e talento" (Commissione europea, 2020b, p.1). Il piano d'azione riconferma che è urgente e necessario facilitare il riconoscimento delle qualifiche acquisite nei paesi terzi, promuoverne la visibilità e aumentarne la comparabilità con le qualifiche europee e dell'Unione europea, offrire corsi propedeutici per aiutare gli immigrati a completare l'istruzione acquisita all'estero, al fine di realizzare un più rapido ed equo inserimento dei migranti nel mercato del lavoro, consentendo loro di utilizzare appieno le loro competenze e capacità. Viene sottolineato che il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche deve anche aiutare i migranti a proseguire gli studi nel paese ospitante, aumentando così il loro livello di partecipazione all'istruzione superiore e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Il piano richiama gli stati membri a permettere inoltre una valutazione più efficace e veloce delle competenze dei migranti, come sostegno continuo allo sviluppo delle competenze e alla riconversione professionale, anche attraverso procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale. Al fine di facilitare la valutazione e la convalida delle competenze la Commissione europea auspica:

- la condivisione e il rafforzamento delle pratiche di valutazione delle competenze attraverso la rete europea sull'integrazione, la rete europea dei servizi pubblici per l'impiego e la piattaforma Europass aggiornata;
- l'ulteriore sviluppo dello strumento europeo di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi e la promozione del suo utilizzo presso le autorità pubbliche e altre organizzazioni, anche prima dell'arrivo, in particolare nel caso di reinsediamento e di percorsi complementari (Commissione europea, 2020b, p. 14).

Garantire l'esercizio di questo diritto alla popolazione immigrata è parti-

colarmente complesso, poiché sono diversi gli elementi che rendono accidentata l'applicazione di questa procedura, a partire dalla complessità delle procedure per ottenere il riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali, alla possibilità di accedere a servizi di accompagnamento ai percorsi di identificazione e validazione delle competenze che tengano conto delle particolari esigenze di personalizzazione degli approcci metodologici e delle prassi, nonché dell'offerta formativa conseguente.

Il fatto che l'apprendimento non formale e informale degli immigrati e dei rifugiati non sia riconosciuto, validato e certificato riduce la loro capacità di accedere a un lavoro dignitoso o a percorsi di studio (Singh, 2018). I sistemi di riconoscimento dei paesi di accoglienza non sono pensati per i loro bisogni, anche quando sono destinati a gruppi svantaggiati. Gli immigrati e i rifugiati hanno bisogno di adattare o perfezionare le loro conoscenze e competenze in funzione della normativa del lavoro e delle caratteristiche del mercato del lavoro del paese in cui si trovano, soprattutto se non hanno lavorato per lungo tempo a causa della durata del viaggio migratorio e delle lunghe procedure per ottenere la regolarizzazione. Riprendere gli studi per ottenere un diploma o un certificato può permettergli l'accesso al mercato del lavoro, ma se per questo hanno bisogno di dimostrare di possedere delle competenze pregresse, questo obiettivo può essere messo in discussione (UNESCO, 2018b).

Diversi studiosi (Bjørnavold, 2000; Andersson, Guo, 2009; Souto-Otero, 2010; Diedrich, 2013a) hanno sottolineato che la convalida non è solo un processo tecnico, ma anche un processo politico. Rendere difficile il riconoscimento delle competenze per gli immigrati, vuol dire indirizzarli soltanto verso quei lavori che alla popolazione locale non interessano, per il basso livello di qualifica e per le condizioni contrattuali; al contrario, valorizzare le competenze degli immigrati, potrebbe permettere a questi ultimi di accedere alle posizioni professionali che interessano agli autoctoni.

Wanner ha affermato che il mancato riconoscimento dei titoli di studio esteri e la precedente esperienza lavorativa è "la questione centrale dell'immigrazione del nuovo secolo [...] in tutte le società postindustriali che accolgono immigrati" (Wanner, 2001, p. 417).

Secondo Guo e Andersson (2006) e Diedrich (2013b), le esperienze di svalutazione dell'apprendimento pregresso degli immigrati in paesi come il Canada e la Svezia, derivano da errate percezioni ontologiche ed epistemologiche. Di importanza cruciale in questo processo di svalutazione è un modello culturale secondo il quale la conoscenza degli immigrati, in particolare di quelli provenienti da paesi economicamente meno sviluppati, è considerata inferiore e non valida. Nel caso del Canada e della Svezia, la difficoltà a valutare le competenze degli immigrati è tale che queste sono raggruppate nella categoria "altro" durante i processi di valutazione e identificazione delle competenze. Secondo questi studiosi, queste prassi sono fortemente influenzate dall'appartenenza etnica e dal genere della persona che vi si sottopone e la convalida è utilizzata come un esercizio tecnocratico e uno strumento di governo che crea

una barriera all'inclusione, basandosi su dei criteri di esclusione, normalizzazione e divisione (Andersson, Guo, 2009).

Diedrich (2013a) suggerisce che molte delle difficoltà relative alla convalida delle competenze degli immigrati sono dovute al fatto che il focus delle iniziative di validazione è puntato sull'obiettivo dell'occupabilità e non lascia spazio alla rappresentazione complessiva delle esperienze e delle competenze degli immigrati.

Harris (1999) osserva che il riconoscimento degli apprendimenti progressi ha una propensione a riprodurre le caratteristiche del contesto di attuazione. La convalida è uno strumento ed è il modo in cui viene utilizzato tale strumento che è a sua volta condizionato dal contesto sociale e dalle priorità di cui sono portatrici le politiche che determineranno l'inclusività o meno dello strumento.

Inoltre, se il riconoscimento delle competenze ha il solo obiettivo dell'occupabilità, diventa probabilmente inclusivo per quegli immigrati che hanno alte qualifiche e non inclusivo per quelli che non sono qualificati (Souto-Otero, Villalba-Garcia, 2015).

Anche quando i sistemi di riconoscimento e convalida sono pensati per favorire l'inclusione di tutti gli immigrati, possono essere configurati per valorizzare meglio quelle persone che hanno una spendibilità potenzialmente più forte nel mercato del lavoro: ossia gli immigrati più qualificati e coloro le cui competenze soddisfano maggiormente le richieste del mercato del lavoro. Questi sistemi possono portare alla "scomparsa" delle capacità e delle competenze possedute da chi viene definito non altamente qualificato perché in possesso di competenze che non sono richieste in quel dato mercato del lavoro. Questo porta a una polarizzazione tra soggetti che vengono riconosciuti come "altamente qualificati" e quelli che vengono definiti "non altamente qualificati". I paesi che attuano politiche di immigrazione qualificata e selettiva tendono a riconoscere le competenze ad alcuni e non ad altri. Le competenze di chi non è occupato in settori chiave e svolge mansioni di basso livello di specializzazione tendono ad essere svalorzate o non prese in considerazione (Souto-Otero, Villalba-Garcia, 2015).

La mancanza di approcci più inclusivi al riconoscimento delle competenze degli immigrati può essere dovuta a varie ragioni. In primo luogo, ci possono essere ragioni economiche per la "svalutazione" o "decredenzializzazione" (Lerner, Menahem, 2003) delle competenze degli immigrati, perché per identificare e riconoscere in modo adeguato e completo le loro competenze sono necessari professionalità specifiche, tempo e risorse. Questo non esclude comunque che il mancato riconoscimento risenta anche di pregiudizi procedurali e gestionali verso determinati risultati (Guo, 2010a).

In secondo luogo, gli immigrati subiscono negativamente l'effetto del carattere situato di abilità e competenze. Abilità, competenze e qualifiche possono subire un danno a causa del percorso migratorio, non tutte le abilità e le competenze che venivano utilizzate nel paese di origine potrebbero essere utili nello stesso modo nel paese ospitante.

Questa sottolineatura può essere usata volutamente come strumento di esclusione: rimarcare le differenze nelle competenze tra il paese di origine e quello ospitante, può essere impiegato come meccanismo per proteggere i lavoratori nazionali del paese ospitante contro concorrenza degli immigrati (Williams, 2007).

Certamente l'implementazione di strumenti progettati appositamente per essere accessibili agli immigrati può rappresentare il primo passo per una migliore capitalizzazione delle loro competenze, perché migliorerebbe la consapevolezza del loro potenziale e darebbe visibilità e trasparenza del loro profilo di competenze, migliorando così la loro occupabilità e favorendo anche la loro mobilità professionale e il reinserimento nel processo di educazione permanente.

La valorizzazione delle competenze dei cittadini di paesi terzi potrebbe avere un impatto positivo sul percorso professionale delle generazioni future di immigrati e contrasterebbe il fenomeno dell'etnicizzazione del mercato del lavoro (Lodigiani, Sarli, 2017).

Progettare prassi e strumenti di riconoscimento delle competenze accessibili agli immigrati vuol dire anche implementare complessivamente gli aspetti di sistema, garantendo miglioramenti vantaggiosi per tutti i cittadini, in particolare per i gruppi vulnerabili (Lodigiani, Sarli, 2017).

Un elemento cruciale è il rapporto tra la standardizzazione e formalizzazione dei sistemi di riconoscimento da un lato e la flessibilità e capacità di adattamento ad ogni singolo caso di riconoscimento, dall'altro. Quest'ultima capacità, che è favorita da un approccio basato sulla costruzione di una relazione col beneficiario al fine di fornirgli tutto il supporto necessario, è ovviamente più adatta al soddisfacimento dei bisogni specifici degli immigrati e alla valorizzazione del loro capitale umano (Lodigiani, Sarli, 2017).

Boerchi, Di Mauro e Sarli (2020) sottolineano l'opportunità di progettare percorsi che si fondino sulla costruzione e gestione della relazione tra operatore e beneficiario, necessaria per favorire un esito positivo del processo in termini di apprendimento e acquisizione di consapevolezza di sé. Tuttavia, questa tendenza positiva implica alcuni rischi che devono essere adeguatamente considerati: la necessità della presenza di servizi locali diffusi e in grado di adottare questo tipo di approccio relazionale e di adeguare il processo alle esigenze del beneficiario specifico, nonché la possibilità di sostenere l'onere finanziario che grava su un tipo di approccio personalizzato. Inoltre, bisogna tener conto della necessità di prevedere meccanismi di garanzia della qualità e la minimizzazione dei rischi di comportamenti discrezionali, quali fattori essenziali di un sistema efficace e inclusivo (Lodigiani, Sarli, 2017, pp. 136-137). Il controllo di possibili comportamenti arbitrari è particolarmente importante se si considera che la dimensione del pregiudizio, anche in un sistema inclusivo, può compromettere un obiettivo di valutazione dei titoli di studio e determinare la svalutazione delle qualifiche degli immigrati (Guo, 2015; Webb, 2015).

Questo porta ad un ulteriore aspetto interessante, ovvero la tendenza dei

sistemi nazionali a concentrarsi unicamente sulla valutazione formale dei documenti che attestano il possesso di determinate competenze, o combinando questa attività con una valutazione approfondita attraverso prove formali specifiche (Lodigiani, Sarli, 2017, p. 137). Questo orientamento può ostacolare ulteriormente gli immigrati, che hanno maggiori difficoltà a fornire la documentazione richiesta, sia perché non ne sono in possesso, sia perché le procedure per legalizzare certificazioni e dichiarazioni nei paesi di origine sono lunghe e costose.

Questo tipo di approccio, inoltre, tende a trascurare tutta l'area delle competenze acquisite fuori dal contesto formale, riducendo la procedura a un atto burocratico e trascurando l'importanza del percorso di acquisizione di consapevolezza di tutti gli attori coinvolti in termini di significato e obiettivi del processo, mettendo ancora una volta in secondo piano l'importanza della personalizzazione delle soluzioni che, come tali, sono in grado di soddisfare le esigenze e le specificità individuali e, nel caso dei cittadini di paesi terzi, valorizzare le esperienze migratorie e le competenze interculturali.

Anche un'adeguata formazione degli operatori risulta dunque essenziale per la buona riuscita del percorso: accanto alle competenze strettamente legate alle metodologie e agli strumenti per l'identificazione e la valutazione delle competenze e all'orientamento al lavoro, sono necessarie competenze di tipo relazionale e soprattutto competenze multilinguistiche e interculturali (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Il coinvolgimento attivo dei beneficiari è considerato, dagli studiosi sinora citati, la chiave di volta per il successo delle procedure di riconoscimento, in quanto favorisce la motivazione e l'impegno da parte del soggetto, con conseguenze positive in termini di *empowerment* e, successivamente, di occupabilità. Tuttavia, è sempre necessario porre attenzione al rischio che i soggetti più deboli, con minore capacità di autonomia e meno strumenti personali per far valere i propri diritti, possano essere penalizzati, se non adeguatamente supportati da una figura di accompagnamento. Dedicare uno spazio adeguato alla condivisione degli obiettivi del percorso, permette di mantenere alta la motivazione del beneficiario lungo l'intero processo e allo stesso tempo individuare obiettivi che corrispondano alle aspettative del beneficiario e che siano realmente perseguibili (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Infatti, le misure di riconoscimento possono avere un impatto significativo sull'inclusione degli immigrati se sono inserite in una strategia integrata che preveda la combinazione con altri servizi, come percorsi di istruzione e formazione, stage, tirocini, che possono favorire l'ingresso degli immigrati nel mercato del lavoro regolare, ma anche il coinvolgimento di alcune professionalità specifiche come i mediatori linguistici e culturali, gli operatori che sono impegnati nei servizi di accoglienza e gli insegnanti dei percorsi linguistici e di istruzione possono contribuire a fornire informazioni e chiavi di lettura utili all'orientamento del percorso (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Un ulteriore aspetto importante riguarda il riconoscimento sociale delle

competenze, che si fonda sull'auto-percezione del soggetto, sull'interazione con indicatori oggettivi (standard, referenziali) e sul riconoscimento sociale. È l'ultimo elemento che dà significato ai primi due. Questa consapevolezza evidenzia l'importanza della partecipazione nei processi di costruzione sociale di meccanismi e strumenti di riconoscimento, inclusi i repertori di competenze.

In relazione agli immigrati, la possibilità per loro di avere voce e di essere coinvolti, direttamente o tramite le loro organizzazioni di rappresentanza, nella progettazione di sistemi di riconoscimento è fondamentale, soprattutto ai fini della valorizzazione, dal punto di vista sociale, di una serie di competenze che altrimenti rimarrebbero nascoste, nonostante il loro potenziale di crescita economica. Ciò è particolarmente rilevante per quelle competenze acquisite dai cittadini di paesi terzi durante la loro esperienza migratoria. Tra queste, vale la pena menzionare le competenze interculturali, che costituiscono una risorsa fondamentale nell'attuale economia globalizzata, ma che sono ancora trascurate e fortemente sottovalutate nel sistema produttivo (Sadjed, Sprung, Kukovetz, 2015).

Gli immigrati e le loro organizzazioni di rappresentanza, se coinvolte nei percorsi di costruzione dei sistemi di riconoscimento, potrebbero avere un ruolo strategico nel riconoscimento sociale di alcune competenze che si acquisiscono proprio nel percorso migratorio e di integrazione e la diversità culturale sarebbe finalmente riconosciuta come risorsa desiderabile (Guo, 2010b) e si sancirebbe l'importanza di valorizzare il background migratorio e il percorso di vita individuale, insieme alla possibilità di partecipare alla discussione sulla definizione di referenziali standardizzati (Lodigiani, Sarli, 2017, p. 140).

Il riconoscimento sociale delle competenze degli immigrati è importante perché non è scontato che i datori di lavoro percepiscano le competenze degli immigrati (seppur validate e/o certificate) come risorse di qualità; nei paesi di accoglienza i datori di lavoro ancora diffidano delle competenze acquisite in un altro paese o al di fuori di un'istruzione e sistema di formazione percepito come la norma (Lodigiani, Sarli, 2017, p. 140).

Infine, è necessario porre attenzione a quella che può essere considerata la sfida più complessa nell'ambito dell'immigrazione e del riconoscimento degli apprendimenti pregressi: vale a dire la traduzione e la valorizzazione di esperienze, abilità e competenze acquisite in un tempo/spazio e con gli strumenti, i metodi e le pratiche di un altro tempo/ spazio (Diedrich, 2017).

Durante i percorsi di convalida, gli immigrati devono interagire con concetti, oggetti, strumenti, materiali ed esperti di una cultura diversa che spesso non riescono a vedere e riconoscere apprendimenti presentati e narrati con concetti, simboli e logiche descrittive appartenenti a culture, sistemi educativi e produttivi diversi e non conosciuti. Ciò non vuol dire che gli esperti che prestano la loro opera nei percorsi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi siano incompetenti, ma la loro attenzione è indirizzata a trovare ciò che è importante dal loro punto di vista e sulla base dei concetti di professionalità e competenza appartenente al loro riferimento socioculturale (Diedrich, 2017),

oppure, come sostiene Webb (2015), il capitale simbolico e sociale degli immigrati si presenta come un capitale che possiede un valore di scambio inferiore nel sistema di istruzione e nel mercato del lavoro del paese di accoglienza. Ne consegue la necessità di passare dal misconoscimento dell'esistenza di questo tipo di capitale, all'individuazione e applicazione di strategie e politiche che possano aumentarne il valore di scambio, affinché possa essere utilizzato e non disperso.

È evidente che i sistemi, le prassi e gli strumenti destinati al riconoscimento delle competenze, come qualsiasi tipo di politica, sono lontane dall'essere neutrali, ma sono costruiti su i valori, norme e preferenze, così come sono inseriti in un contesto socioeconomico, istituzionale e culturale che li influenza.

Quando si stabiliscono i criteri per l'accesso e l'uso dei sistemi di riconoscimento, la responsabilità delle spese, la gamma di competenze che possono essere riconosciute, gli standard di riferimento o gli obiettivi riconoscimento, si attuano delle scelte di tipo politico.

Compiere scelte culturalmente sensibili vuol dire individuare metodologie e strumenti che tengano conto delle specificità culturali e del tipo di scolarizzazione dei beneficiari. Applicare *tout court* strumenti progettati in un contesto monoculturale possono risultare incomprensibili e privi di senso in un altro contesto. Il linguaggio rappresenta simboli e immagini che possono essere completamente diversi in altri sistemi culturali; anche le illustrazioni, se connotate in senso etnocentrico, possono sfavorire la partecipazione attiva e il coinvolgimento dei soggetti appartenenti a gruppi culturali diversi (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

È auspicabile che l'implementazione dei sistemi e delle pratiche di riconoscimento possano influenzare a loro volta il contesto in cui vengono messi in pratica, per questo motivo innovare pratiche e processi di riconoscimento, rendere i sistemi accessibili a tutti gli utenti, promuovere un approccio di tipo interculturale tra gli operatori, e sviluppare strumenti e prassi flessibili può essere un modo efficace per promuovere una nuova cultura di inclusione degli immigrati e in generale di qualsiasi gruppo di persone vulnerabili, valorizzando il contributo sociale ed economico di ogni singola persona nella sua diversità (Lodigiani, 2011).

4.4. Narrazione autobiografica e immigrazione: ricostruire e riconoscere le competenze

La migrazione implica il movimento attraverso lo spazio sociale. Questo permette di sviluppare importanti processi di apprendimento in tutti i settori della vita: lavoro, casa, tempo libero, comunità e famiglia. Il livello di distanza culturale tra il paese di origine e il paese di destinazione influenzano l'estensione e la profondità dell'esperienza di apprendimento; come pure le risorse, linguistiche e culturali, che l'immigrato porta con sé, hanno un'influenza importante. Gli im-

migrati devono confrontarsi con la necessità di rimodellare le loro vite e, a diversi livelli, costruire e modificare le loro identità (Morrice, 2014).

Gli aspetti identitari caratterizzanti la vita prima della migrazione, come la posizione sociale, il lavoro, i ruoli familiari e le attività comunitarie e culturali cambiano drasticamente nella vita degli immigrati. La storia personale non è più coerente con la vita da immigrato: le pratiche di apprendimento del contesto sociale di provenienza non vengono riconosciute nel contesto di arrivo: apprendimento, identità e spazio sociale sono tre nodi centrali nei percorsi di inclusione degli immigrati (Morrice, 2014).

La centralità dell'esperienza nell'apprendimento è un concetto condiviso (Kolb, 1984) e anche il riconoscimento del suo significato individuale e affettivo (Beckett, Hager, 2002; Hodkinson, Ford, Hawthorn, Hodkinson, 2007). L'apprendimento non è solo acquisizione di abilità e conoscenze, ma è un processo più olistico: corpo, mente ed emozioni sono intrinseche alla costruzione e trasformazione delle esperienze della vita che si integrano nella biografia dell'individuo. È attraverso l'integrazione dell'apprendimento che il sé si costruisce e l'identità si trasforma (Morrice, 2014).

Hodkinson et al. (2007, p. 33) propongono una visione dell'apprendimento riguardante la costruzione del sé secondo cui le persone diventano attraverso l'apprendimento e apprendono attraverso il divenire. Concettualizzando l'apprendimento come parte dell'essere e parte della costruzione continua della persona, sostengono che l'apprendimento, l'identità e l'agire sono intrecciati nella vita delle persone in modo tale che non esista una netta separazione tra essi. Una interpretazione simile è sostenuta dal concetto di apprendimento biografico di Alheit e Dausien: l'apprendimento è interattivo e socialmente strutturato, ma segue anche una propria "logica" generata dalla specifica struttura biografica dell'esperienza (Alheit, Dausien, 2002).

Il processo di migrazione interrompe gli schemi di significato ereditati e il repertorio biografico di conoscenza e comprensione; agli immigrati viene richiesto di imparare nuovi comportamenti, una nuova lingua, comprendere nuove regole per adattarsi a nuovi valori e ad un altro tipo di spazio sociale. È difficile immaginarne un altro evento della vita in cui l'apprendimento diventa così prepotentemente parte dell'esperienza di vita quotidiana, in cui tutti gli aspetti della quotidianità sono toccati dalla necessità di imparare. Per gli immigrati l'apprendimento è una parte inevitabile della vita (Morrice, 2014).

Quando gli adulti sono messi di fronte a situazioni che non conoscono o dove si confrontano con ciò che non sanno e hanno bisogno di sapere, ossia quando si presenta una separazione tra biografica ed esperienza (Jarvis, 2006), si avvia un processo di apprendimento: "il nostro repertorio biografico non è più sufficiente per far fronte automaticamente alla nostra situazione, l'armonia con il nostro mondo viene disturbata e ci sentiamo a disagio" (Jarvis, 2006, p. 16). Jarvis sostiene che la necessità di cercare di ristabilire l'armonia può essere uno dei fattori motivanti più importanti affinché la maggior parte delle persone apprenda (Jarvis, 2006, p. 77).

Anche il lavoro di Mezirow sull'apprendimento trasformativo (1990; 2003) si concentra sulle situazioni di disgiuntura nella vita dell'individuo; l'autore definisce l'apprendimento trasformativo come il processo attraverso il quale trasformiamo i nostri schemi di riferimento per renderli più inclusivi, intuitivi, aperti, emotivamente capaci di cambiamento e riflessivi, in modo che possano generare credenze e opinioni che si dimostreranno più vere o giustificate per guidare l'azione (Mezirow, 2003, pp. 13-14).

Alcuni punti chiave che emergono da queste concettualizzazioni dell'apprendimento sono particolarmente significativi per comprendere il rapporto tra la migrazione e i processi di apprendimento. Il primo è l'importanza della biografia e l'attenzione alla totalità della vita di un individuo. Al centro di queste concettualizzazioni dell'apprendimento c'è l'esperienza individuale, ciò che gli individui portano nella situazione di apprendimento, la loro eredità dal passato (Morrice, 2014; De Champlain, 2019).

Altro elemento implicito in queste concezioni di apprendimento è che la biografia dell'apprendimento di un individuo è sequenziale e che nessuna parte può essere compresa senza guardare ciò che l'ha preceduta (Morrice, 2014). L'azione migratoria rappresenta un periodo di transizione, un tempo intenso della storia personale, in cui la persona migrante deve mobilitare le sue risorse, alcune delle quali ignora di possedere, appropriarsi di nuove, per costruire un lasciapassare di saperi (Lesourd, 2009).

Il background culturale e sociale che è intessuto nelle vite e nell'identità degli immigrati, le loro motivazioni e speranze verso la scelta migratoria, non sono gli unici aspetti significativi, ma anche i diversi ruoli e le identità assunte nelle loro vite precedenti alla migrazione. Una comprensione di queste identità ed esperienze pre-migrazione sono elementi fondamentali per considerare gli immigrati come esseri umani completi, con aspirazioni, aspettative e sogni, anche superando la categorizzazione identitaria imposta dal sistema normativo nei confronti degli immigrati, che ha solo fini strumentali: rifugiato, richiedente asilo, irregolare, ricongiungimento familiare, studente o lavoratore migrante, sono definizioni che negano le vere altre identità esistenti e potenziali (Morrice, 2014).

Per comprendere come le persone con background migratorio potrebbero ricostruire la propria identità e individuare le strategie che potrebbero impiegare, è necessario andare oltre l'identità imposta dalle categorie normative e considerare la loro storia di vita individuale e le esperienze sociali e culturali che hanno plasmato le loro vite prima della migrazione e che influenzano la loro esperienza migratoria (De Champlain, 2019).

I cambiamenti possono essere considerati eventi positivi se si riesce ad armonizzarli con l'apprendimento e l'esperienza precedenti, in modo lineare e incrementale. Se l'apprendimento e l'identità sono collegati e le pratiche e la formazione dell'identità avvengono all'interno di contesti sociali specifici, allora i contesti politici, sociali e di potere possono plasmare e vincolare le identità, privilegiandone alcune e marginalizzandone altre. L'affermazione dell'identità

dipende fortemente dagli spazi nelle quali si sviluppano le esperienze dell'individuo e dalla possibilità che in questi spazi vengano riconosciute o accettate queste identità (Morrice, 2014).

Gli studi di Bourdieu (1977; 1998; 1999) forniscono alcuni strumenti utili per riflettere su apprendimento, identità e spazi sociali. Nella sua cornice concettuale, i concetti di capitale sociale (contatti sociali e reti) e capitale culturale (istruzione, conoscenza culturale) sono risorse fungibili a cui il soggetto può attingere in modo vantaggioso. Ma, questi elementi, possono portare benefici a chi li possiede soltanto se sono riconosciuti e legittimati nello spazio sociale in cui il soggetto agisce. Solo in questo caso queste risorse possono essere trasformate in capitale simbolico e portare vantaggi e benefici (Bourdieu, 1977; 1998; 1999).

Le nozioni di Bourdieu di spazio e di capitale lavorano in tandem con *habitus*, un concetto che descrive le disposizioni, i valori e i modi di pensare che derivano dalla nostra educazione.

L'*habitus* è definito dallo studioso come permeabile e continuamente ristrutturato dall'impegno dell'individuo con il mondo sociale. È un sistema aperto di disposizioni che è costantemente sottoposto a esperienze, e quindi costantemente influenzato da esse in modo che le sue strutture siano rafforzate o modificate (Bourdieu, 1992, p. 133). Bourdieu propone una visione del mondo sociale che è soprattutto relazionale, in cui possiamo dare un senso alle realtà sociali solo in termini di possesso di varie forme di capitale, di posizioni che gli attori occupano all'interno dei campi sociali e di relazioni strutturali intercorrenti tra i campi (Bourdieu, 1992).

Questo è un quadro particolarmente utile per collocare la migrazione e i relativi processi di apprendimento e identità. Gli individui nascono in un particolare *habitus* ed ereditano modi di pensare, atteggiamenti e valori; acquisiscono il capitale culturale e sociale necessario e appropriato per muoversi ed esistere all'interno del loro particolare ambiente sociale. Nel tempo in cui un individuo agisce all'interno del mondo sociale di cui è il prodotto, non percepisce o nota le regole, le norme e le tradizioni tacite che governano quel contesto. La vita è vissuta in modo scontato o inconsapevole. Il capitale sociale e culturale accumulato è generalmente riconosciuto come legittimo e ha un valore di scambio; perciò, gli individui possono attingere al proprio capitale culturale per accedere a un'istruzione adeguata e a opportunità di lavoro. Il loro capitale sociale può essere utilizzato per muoversi in quello spazio e accedere alle risorse della società. Con il movimento da uno spazio sociale a un altro, uno degli elementi comune a tutti gli immigrati, la situazione può cambiare drammaticamente. I capitali accumulati dagli individui che emigrano potrebbero non essere riconosciuti e legittimati o possono avere poco o nessun valore di scambio nel nuovo campo sociale. L'*habitus*, che prima della migrazione aveva operato a un livello largamente inconscio, incontra un nuovo spazio sociale di cui non è un prodotto (Morrice, 2014).

Nella nuova situazione l'*habitus* diventa un elemento contro se stesso, in costante negoziazione con se stesso e con la sua ambivalenza e quindi condan-

nato a una sorta di duplicazione, a una doppia percezione di sé, ad alleanze successive e identità multiple (Bourdieu, 1999, p. 511). Questi sono momenti di dislocazione e discontinuità con il passato, che generano periodi di riflessione e apprendimento intensi.

Ma la possibilità che questi eventi possano permettere che si verifichi apprendimento attraverso l'affermazione e la rinegoziazione della propria identità in un nuovo spazio sociale, come nel caso degli immigrati, dipende soprattutto dalle politiche, dai sistemi sociali e politici verso l'immigrazione, l'integrazione e l'apprendimento permanente, dipende dalla presenza di sistemi di riconoscimento e riconversione del capitale culturale degli immigrati, dalle possibilità di inclusione educativa e professionale che saranno messi a loro disposizione, a partire dalla possibilità di convalidare e riconoscere le competenze scolastiche e professionali di cui sono portatori (Morrice, 2014).

Il capitale culturale degli immigrati avrà un profondo effetto sull'apprendimento e sull'evoluzione dell'identità che si potranno verificare nel nuovo contesto sociale. Per questo è utile ribadire che, affinché gli immigrati siano in grado di accedere a programmi di apprendimento appropriati o di entrare nel mondo del lavoro in modo coerente alle loro qualifiche, il sistema di riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti pregressi deve essere chiaro, semplice e accessibile e deve permettere il riconoscimento e la conversione del proprio capitale culturale, affinché abbia valore di scambio nel nuovo contesto di inserimento (Morrice, 2014).

Qualunque quadro concettuale deve anche riconoscere gli immigrati come esseri sociali con particolari attributi: sesso, posizione sociale, etnia, religione, istruzione, età e stadio della vita, che influenzerà il modo in cui la migrazione viene vissuta e gestita.

Per gli immigrati, la separazione tra passato e presente, tra il vecchio spazio sociale e il nuovo, implica un necessario ripensamento del sé, dell'identità e della possibilità di essere, in tutti gli ambiti della vita. Il modo in cui questo si realizzerà dipende da una serie di variabili come la distanza culturale tra vecchi e nuovi spazi sociali, la struttura della famiglia e i legami in corso con lo spazio sociale da cui provengono, la motivazione della migrazione e il livello di autonomia nel compiere questa scelta e, di conseguenza, il contesto in cui si è sviluppata questa scelta (Morrice, 2014; De Champlain, 2019).

Gli approcci biografici permettono di applicare un orientamento olistico alla comprensione degli immigrati come individui che hanno attraversato confini e territori, che hanno un passato, un presente e un futuro e di guardare oltre le categorizzazioni imposte dalla politica e dalla legge, offrendo la possibilità di comprendere gli immigrati come individui con identità multiple, alcune delle quali possono essere accettate nel nuovo spazio sociale, mentre altre potrebbero essere negate o emarginate con gravi conseguenze sul benessere dell'individuo (Morrice, 2014).

La narrazione ha l'importante funzione di definire l'identità del soggetto, che si riconosce proprio attraverso la narrazione di sé, nella storia che egli rac-

conta su se stesso (Ricoeur, 1983) e può permettere di risolvere il dilemma dell'identità dinamica, che è capace di includere il cambiamento, la mutabilità all'interno del percorso di vita o di una storia (Ricoeur, 1983). Il modo narrativo di pensare, o la costruzione narrativa della realtà, è conseguentemente la maniera con cui si struttura la propria conoscenza del mondo e del comportamento umano, la maniera di interpretare le proprie esperienze e di dare loro un significato (Bruner, 1990).

La narrazione autobiografica consente alle persone di sentire che si è vissuto e si sta ancora vivendo. Anche quando il pensiero autobiografico conduce alla rievocazione di un passato doloroso, rappresenta comunque un atto di riconciliazione che procura alla persona emozioni di quiete e di rappacificazione con quella parte della propria vita (Demetrio, 1995, p. 10-11). La narrazione, quindi, può offrire dei benefici, perché il raccontare è una forma di liberazione e di ricongiungimento con se stessi, è un viaggio formativo che ricompone i ricordi e li ordina per priorità (Demetrio, 1995). Ripercorrere la propria via è un modo di ricominciare a vivere cercando prima di tutto i pieni e i vuoti dell'esistenza, i tanti, i pochi, i niente, in un percorso in cui l'io tessitore cercherà una sintesi per raccontarsi e spiegarsi (Demetrio, 1995).

L'esperienza migratoria porta con sé una progettualità che è insita nella scelta di lasciare il proprio luogo di vita abituale verso un altrove; raccontare di sé è parte di questa progettualità, rappresenta un'attività creatrice dell'io, che guida il soggetto nella ricerca del filo rosso del proprio cammino esistenziale (De Carlo, 2012), che soprattutto nella migrazione, è un cammino pieno di ostacoli, nei quali il soggetto deve districarsi, ma sui quali può costruire il riconoscimento di sé anche in termini di autoefficacia (Bandura, 1997). Raccontando, il soggetto chiarisce, prima di tutto a sé stesso, le ragioni della propria esistenza e ridà senso alla realtà quotidiana che, soprattutto nella migrazione, è completamente da ricostruire. Lo stretto legame tra narrazione e sé permette alla persona di attribuire un senso alla propria storia e a se stesso, di ricostruire la propria identità e la sua relazione con la realtà circostante (Bruner, 1984).

Nella prospettiva del riconoscimento delle competenze, la persona immigrata si troverà a fare un percorso di ricostruzione dei propri apprendimenti in funzione del nuovo contesto di vita. Ma accanto a questo percorso di tipo utilitaristico, ci sarà necessariamente un percorso esistenziale, in cui emergeranno le risorse culturali del soggetto, che vanno riconosciute allo stesso modo dei saperi con valore d'uso più esplicito (De Champlain, 2019).

Appare evidente come, per persone con background migratorio, il racconto orale, una volta raggiunta una sufficiente conoscenza della lingua italiana, è lo strumento più accessibile per la costruzione di un dialogo che abbia l'obiettivo di ricostruire il percorso esperienziale ai fini dell'inclusione educativa, formativa e professionale. Gli strumenti utilizzati nella maggior parte delle pratiche di identificazione e riconoscimento delle competenze sono spesso una combinazione di strumenti strutturati, come colloqui, prove attitudinali, esami, osservazione sul lavoro.

Ci sono anche strumenti che si basano sull'autovalutazione: il loro uso con gli immigrati non è opportuno, sia a causa delle barriere linguistiche che a causa dell'interpretazione di alcuni concetti relativi alle competenze e alle qualifiche professionali che potrebbero non avere una diretta corrispondenza nella lingua e nella cultura di origine. Anche alcuni strumenti in sé potrebbero non essere compresi, perché il loro uso non è comune nella cultura dei loro paesi d'origine (Commissione europea, 2017).

Piuttosto che utilizzare un dispositivo in cui l'interculturalità può rappresentare uno svantaggio, va formulato un dispositivo che mette la persona migrante al centro del suo progetto e che quindi sia in grado di mettere in valore il suo sapere esperienziale, ossia un sapere che è integrato alla cultura da qui proviene e lo mette in valore per questa ragione (De Champlain, 2019). Il riconoscimento degli apprendimenti pregressi implica un processo di riconoscimento della competenza così come si è manifestata durante l'esperienza. Si può dire che la persona deve riconoscersi nella competenza per essere in grado di farsi riconoscere la competenza (De Champlain, 2019). Non si tratta di agire per riconoscere semplicemente ciò che è, ma si tratta di costruire una nuova rappresentazione delle competenze del soggetto a diversi livelli: sapere, saper fare, saper essere, professionale e culturale, con l'obiettivo di sviluppare una riconoscenza reciproca nella società di accoglienza. Per questo è necessario un approccio biografico soprattutto nei percorsi di questo tipo destinati agli immigrati (De Champlain, 2019).

Durante la fase di identificazione è importante permettere al beneficiario di poter comunicare tutte le esperienze, dalle quali far emergere poi con maggiore definizione le competenze possedute. Il racconto orale delle proprie esperienze professionali, formative e personali appare dunque come lo strumento più efficace, soprattutto per persone non abituate ad usare la scrittura come metodo di narrazione (si pensi alla tradizione orale africana) o con un basso livello di scolarizzazione e conoscenza della lingua del paese di accoglienza. Sarebbe infatti opportuno che chi conduce il colloquio sia in grado di utilizzare altre lingue, in modo di supportare il beneficiario del percorso nei momenti di difficoltà di espressione e/o per chiedere chiarimenti e approfondimenti per evitare errori nell'interpretazione e per coinvolgere attivamente il soggetto nel processo di identificazione (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020; pp. 10-11).

Anche nei progetti di interventi di orientamento formativo, la connotazione narrativa può rispondere agli specifici bisogni degli immigrati di integrazione (soprattutto lavorativa) e di narrazioni che meritano di essere legittimate dalla comunità di accoglienza (Ladogana, 2019). L'utilizzo dell'approccio narrativo ricolloca al centro i beneficiari dei percorsi di orientamento, con le loro inquietudini, incertezze e smarrimenti, permettendogli di mettere ordine, spaziale e temporale, cognitivo ed emotivo di una biografia frammentata, dolorosa, incerta (Ladogana, 2019).

In un approccio interculturale, la narrazione favorisce la visione complessa dell'esperienza umana (di vita e di conoscenza) del soggetto, garantendo la sua

unitarietà in un confronto alla pari, nel quale chi ascolta non interpreta sulla base delle proprie presunte convinzioni nei confronti dell'altro o sulla visione del mondo centrata sulla propria cultura, ma attraverso una visione antropologica dialogica che attraverso l'intersoggettività e il dialogo getta un ponte tra diversi mondi culturali (D'Ignazi, 2016).

4.5. L'oralità nella cultura africana

Si ritiene utile a questo punto presentare alcuni elementi di approfondimento circa il tema dell'oralità nella cultura africana, per comprendere se e in che modo questa modalità educativa tradizionale ancora attuale nel contesto africano, possa presentarsi come una risorsa nell'utilizzo della narrazione nei percorsi di emersione e riconoscimento degli apprendimenti progressi con gli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana.

Le tradizioni orali sono ancora molto presenti in Africa: i racconti, i proverbi, le canzoni e le storie sono ancora usati molto frequentemente come canali di comunicazione in tutte le circostanze della vita sociale, anche nel contesto dell'educazione tradizionale (Rokotozafy, 2014).

In generale, il sistema tradizionale di istruzione formale in Africa si è fondato su base puramente orale. Gli studenti ascoltavano le parole dei loro educatori e venivano a osservare e imitare le loro azioni e il curriculum educativo era tutto incentrato sulle competenze utili per attività che si svolgono nel contesto di vita dei soggetti in apprendimento.

Il punto debole di un sistema educativo basato sull'oralità è indicato da Lê Thánh Khôi (1995, pp. 118-119) che sostiene che, registrando le informazioni con la scrittura, si rende l'apprendimento accessibile in modo autonomo, senza la necessità della presenza di un educatore e si promuove l'accesso alla conoscenza scientifica e alle moderne tecnologie di comunicazione.

Tuttavia, lo stesso autore, richiama l'importanza della sopravvivenza della tradizione orale per preservare l'identità delle società africane, richiamando l'attenzione sul rischio che il distacco e la distanza favoriti dalla scrittura possano limitare l'apprendimento ad una dimensione esclusivamente teorica e limitata soltanto ad alcune aree di conoscenza, riconoscendo che l'educazione tradizionale basata sull'oralità ha un approccio più olistico, includendo l'educazione economica, religiosa, politica, professionale, ecc. (Lê Thánh Khôi, 1995).

Nonostante le debolezze di un'istruzione svolta in un contesto di oralità, l'approccio filosofico all'educazione nel contesto africano prevede un forte accento sulla trasmissione e la riflessione relative a idee e valori culturali che esprimono una determinata visione del mondo e che sono custoditi da ciascuna comunità nei racconti, proverbi e leggende. In effetti, queste tradizioni orali simboleggiano una sintesi della visione del mondo, del pensiero filosofico applicabile alla vita sociale in generale e all'istruzione in particolare, e che sono

essenzialmente preservate da saggi, griot⁵ e altri detentori di conoscenza endogena (Rokotozafy, 2014).

Chi proviene dai paesi dell’Africa subsahariana è stato educato in un universo sociale, culturale e di civiltà molto diverso dalla società occidentale. In quell’area del continente le società sono costruite su meccanismi e funzioni delle varie sfere della vita in cui l’oralità non è semplicemente un uso della parola al posto della scrittura, ma è un processo culturale, una questione di organizzazione sociale, dove la voce e la parola, vive e attuali, governano e gestiscono le discussioni e i comportamenti quotidiani e in cui sono concepite le varie realtà della vita (Derive, 2012, p.13). Si tratta di un processo culturale attraverso il quale si formano e si sviluppano gli elementi della coscienza e dell’intelligenza collettive e attraverso cui si realizzano e si concretizzano l’educazione dei bambini e la trasmissione di valori, conoscenze e tradizioni (Bouzidi, Aouadi, 2017). L’oralità costituisce, da un lato, l’ambiente sociale e culturale in cui e attraverso il quale si attiva, si anima e si costruisce la vita dell’africano e, dall’altra parte, questo ancoraggio che garantisce la stabilità e l’equilibrio sociale e che permette di preservare le diverse caratteristiche della società africana. Per gli africani la voce e la parola costituiscono una realtà immediata, attuale e viva che li accompagna nella loro quotidianità e che li inserisce nel loro processo di crescita e sviluppo.

Si tratta di una modalità di comunicazione e di un modello di vita, che non può in alcun modo essere considerato né come un problema di mancanza di competenza di alcuni gruppi sociali, né come un problema di sviluppo (Derive, 2012; p. 13). Piuttosto si tratta di una condizione “conseguente ad una scelta – determinata ovviamente dalla storia – che implica una modalità relazionale particolare che partecipa in modo molto significativo al rinforzo e al consolidamento del senso di identità di appartenenza” (Derive, 2012; p.14). Una modalità di comunicazione e un modello di vita che permettono a una tradizione soprattutto orale di evolversi e svilupparsi preservando allo stesso tempo le varie dimensioni di queste società.

Hampâté Bâ (1999) presenta e definisce questa tradizione orale e africana sottolineando il suo aspetto più fondamentale di trasmissione, insegnamento e educazione e specificando che c’è poco nella tradizione africana che sia prettamente ricreativo e gratuito, privo di scopo educativo o di una funzione di trasmissione della conoscenza. Questo conferma il posto che occupa la tradizione orale in Africa, e fino a che punto questo regime di oralità è il fondamento delle diverse componenti della società e della cultura. “Contrariamente a quanto alcuni potrebbero pensare, la tradizione orale africana non si limita, infatti, a racconti e leggende o anche a racconti mitici o storici, e i griot sono

⁵ Nella cultura di alcuni popoli dell’Africa Occidentale, il griot è un poeta e cantore che svolge il ruolo di conservare la tradizione orale degli avi e, in alcuni contesti storici precoloniali, aveva anche il ruolo di interprete ed ambasciatore. Questa figura ha ancora una propria funzione nelle comunità dei paesi dell’Africa occidentale sub-sahariana (Mali, Gambia, Guinea, Senegal e Burkina Faso).

ben lungi dall'essere gli unici custodi e trasmettitori qualificati" (Hampâté Bâ, 1981; p. 193), "la tradizione orale è la grande scuola della vita di cui ricopre e riguarda tutti gli aspetti. È allo stesso tempo religione, conoscenza, scienza della natura, iniziazione alla professione, alla storia, all'intrattenimento e allo svago, a qualsiasi dettaglio che possa permetterci sempre di tornare all'unità primordiale" (Hampâté Bâ, 1981; p. 193).

Queste definizioni e chiarimenti danno alla tradizione orale africana certamente una dimensione singolarmente complessa, ma si tratta di fatto della dimensione particolare del continente africano e delle società che lo abitano. Società che hanno scelto di affidare alla voce, alla parola e alla memoria delle persone, il compito delicato e la funzione complicata e pericolosa di salvaguardare i loro universi con tutte le loro componenti, per trasmetterli alle generazioni future e per tenerle nella storia dell'umanità (Bouzidi, Aouadi, 2017).

Come sostiene Hampâté Bâ (1981), la tradizione orale è patrimonio di tutti gli africani e si manifesta praticamente in tutti gli aspetti della vita, in tutte le occasioni quotidiane, in una continua ricerca di conoscenza, saggezza e verità e governa tutti i meccanismi che entrano in azione nella realizzazione delle competenze e delle attitudini di riflessione e di comprensione nei vari campi e settori della vita. Una vera modalità cognitiva (Mouralis, 2000; p. 242), che consente all'africano che cresce in questo sistema di evolversi, per concepire e riflettere il mondo e le sue varie componenti.

Un sistema di educazione e costruzione della società basato su una tradizione così antica potrebbe essere visto in antitesi al mondo contemporaneo africano, dove anche le popolazioni rurali che vivono distanti dalle città possono avere accesso alla televisione, a Internet, al mondo globalizzato. La tradizione orale può essere interpretata come un vettore di educazione tradizionale che si basa su un'ideologia conservatrice della società che postula l'immutabilità di valori e pratiche. In realtà la moralità di molte storie trasmesse da una generazione a un'altra si sono modificate, la tradizione orale quindi riflette anche la sua evoluzione e adattamento all'evoluzione dei costumi, dimostrando una certa plasticità che non modifica però la concezione della sua funzione educativa, modellando l'individuo in linea con i valori attuali (Derive, 2016). Tuttavia, limitare l'educazione a questa funzione di modellamento in relazione a un modello prestabilito, è una concezione molto semplicistica dell'educazione tradizionale africana, che invece detiene molti aspetti che conducono a una formazione al giudizio critico, permettendo proprio a chi ne beneficia di prendere le distanze dai valori dell'ideologia dominante della società a cui appartiene e di esercitare la propria libertà (Derive, 2016).

Possiamo trovare nelle letterature orali tradizionali correnti nelle società africane caratteristiche che, nonostante il carattere apparentemente normativo e conservatore di queste letterature (trasmissione di valori morali ufficiali), testimoniano anche la loro capacità di contribuire alla formazione di questo spirito critico contro la corrente dell'ideologia dominante (Derive, 2016).

Chi proviene dall'Africa subsahariana quindi è abituato ad elaborare cono-

scenze, riflessioni, esperienze, attraverso l'uso della parola parlata, a trasmettere le proprie considerazioni, la propria identità, il proprio sé con questa modalità, che è intrinseca nella pratica quotidiana nel proprio contesto di origine. Questo può suggerire l'ipotesi che per i cittadini provenienti da questa area geografica, l'utilizzo della narrazione, ai fini della ricostruzione della propria esperienza, dei propri saperi, possa essere una modalità vicina alla propria cultura, alla propria tradizione ed identità culturale, fermo restando la presenza di condizioni favorevoli all'apertura di un dialogo in un percorso di accompagnamento e di relazione di aiuto pedagogica.

4.6. La pratica dell'accompagnamento e la relazione di aiuto pedagogico

Il D.M. 13/2021, che detta le linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze indica, tra gli standard minimi previsti dal sistema nazionale, che a presidio delle diverse fasi nel processo ci sia un'apposita funzione di accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze. Sicuramente questa previsione è coerente con i risultati positivi riscontrati nei dispositivi di validazione delle competenze che prevedono un servizio di accompagnamento (Di Rienzo, 2012; Righetti, 2013).

Il termine accompagnamento può essere avvicinato concettualmente in modo generico ad una tipologia di relazione di aiuto, particolarmente utilizzato nei confronti del supporto al contrasto del disagio adulto, ai percorsi di emarginazione e a rischio di esclusione sociale. In questi termini, l'accompagnamento trova il suo fondamento nei principi del servizio sociale, accompagnato ai principi di individualizzazione dell'intervento e di autodeterminazione del soggetto ed è considerato uno degli strumenti di sostegno alla graduale acquisizione o riattivazione di alcune funzioni e capacità, affinché il soggetto possa convertire le risorse di cui può disporre in benessere (Valentini, 2020).

L'azione di accompagnamento trova altresì riferimenti in altri ambiti, come quello sanitario, formativo, dell'educazione degli adulti, dell'orientamento scolastico e professionale e nelle pratiche di riconoscimento delle competenze. Le Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari (art. 3, comma 5, del D.L.G.S. 2013/13) prevedono esplicitamente la funzione di accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze nella fase di identificazione nel processo di individuazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale. Secondo le linee guida, tale funzione di accompagnamento è finalizzata all'applicazione di opportune metodologie finalizzate a ricostruire le esperienze, precodificare le competenze e accompagnare o pianificare la composizione di un dossier delle evidenze e di un documento di trasparenza, anche come fase precedente all'avvio di un percorso di apprendimento in ambito formale o non formale.

In ambito educativo, in particolare nell'educazione degli adulti, l'intervento

dell'accompagnamento si coniuga con i principi andragogici che fanno riferimento all'educazione come continuum esistenziale: sviluppo dell'autonomia individuale, utilizzo della propria esperienza e della propria storia di vita, modifica dei criteri di rappresentazione di sé, degli altri e del proprio contesto (Demetrio, 1997, p. 5).

La diffusione della pratica di accompagnamento può essere collocata alla fine degli anni Novanta e, proprio per la sua applicazione in contesti diversi, la sua definizione assume significati diversi. Molte sono le pratiche che si presentano come accompagnamento: il *counselling*, il *coaching*, lo *sponsoring*, il *mentoring*, il tutorato, la consulenza, con il rischio che l'idea di accompagnamento si disperda e il senso dell'atto dell'accompagnamento si diluisca (Paul, 2009). Dal punto di vista puramente semantico, il verbo accompagnare deriva dal latino medievale *companiono* formato da *cum*, ossia insieme con e da *panis*, ovvero pane, cioè "colui che mangia il pane con un altro". La definizione minimale di tutte le forme di accompagnamento, quindi, dovrebbe comprendere l'essere con e l'andare verso, sulla base di un valore simbolico, quello della condivisione. La definizione del verbo accompagnare conferma questa organizzazione del senso, unirsi a qualcuno (dimensione relazionale), per andare dove egli va (dimensione temporale e operativa), nel suo stesso tempo, con il suo ritmo, con la sua misura (Paul, 2009).

Il termine accompagnamento rinvia ad alcuni concetti. Prima di tutto a quella della secondarietà, chi accompagna è secondo, è seguente. La sua funzione è quella di sostenere, nel senso di valorizzare colui che è accompagnato. In secondo luogo, si può rinviare all'idea del cammino, che include tempi di elaborazione e tappe che compongono il percorso. C'è poi l'effetto di insieme, l'azione implica e coinvolge i due elementi in tutte le fasi del cammino; infine, l'idea di transizione, legata a una circostanza, ad un evento, a una situazione che indica che l'accompagnamento è temporaneo: c'è un inizio, uno sviluppo e una fine (Paul, 2009).

In questa visione, la dimensione relazionale è primaria, la dimensione operativa è subordinata; la messa in relazione è la condizione della messa in cammino. La qualità della relazione influisce sulla dinamica del cambiamento che la pratica dell'accompagnamento vuole attivare (Honoré, 1992). Se non ci sono regole definite per accompagnare, quello che è predefinito è che l'accompagnamento è una *com-posizione*: ogni binomio costituisce una matrice relazionale differente (Paul, 2009, p. 96). In questo binomio il ruolo del linguaggio è centrale: passare dal linguaggio informativo al dialogo come azione collaborativa (Gergen, 2005), passare dalla competenza dell'esperto all'attitudine dialogica, a una implicazione relazionale.

Verso dove si accompagna? Si tratta di andare dove va l'altro, perché fondamentalmente la persona non può che essere accompagnata che verso se stesso, verso il luogo delle sue proprie energie, camminando e avanzando con gli suoi stessi tempi, sulla base di accordi, di obiettivi e di modalità condivise (Paul, 2009, p. 97), il senso fondamentale è sempre lo stesso: partecipare al-

l'emancipazione della persona. Emanciparsi prevede l'azione di liberarsi, di affrancarsi e soprattutto di responsabilizzarsi (Paul, 2019). Si tratta quindi di fornire all'interlocutore le condizioni, non soltanto di sviluppare nuove risorse che lo aiutino a far evolvere la situazione nella quale si trova, ma che gli permettano, attraverso l'arricchimento della sua esperienza, di procedere in modo autonomo verso successivi cambiamenti.

Tutte le forme di accompagnamento hanno in comune il ricorso a una forma di relazione faccia a faccia, una relazione duale privilegiata che si presenta come un insieme di mezzi di assistenza pedagogica (Danvers, 2003). Tutte queste forme di accompagnamento tendono a definirsi come pratiche integrative in cui un professionista prova ad essere più vicino alla persona nell'esplorazione di una situazione difficile o di una prova da superare, nel momento del posizionamento e dell'orientamento, della scelta e della presa di decisione, nell'evoluzione di una situazione problematica. La pratica dell'accompagnamento partecipa quindi all'interno di una dinamica di cambiamento, a partire da una necessità esterna (decisione, orientamento, riconversione) che mobilita le istanze del soggetto (bisogni, desideri, paure) (Paul, 2009). Per questo l'accompagnamento offre una possibilità formativa di gestire la provvisorietà dei momenti di transizione, funzionali a un passaggio verso un oltre possibile (Biasin, 2012).

Il ricorso all'accompagnamento si colloca in un determinato momento, tenuto conto delle esigenze del contesto e dei bisogni individuali. Più che portare risposte o trovare soluzioni, accompagna la persona a interrogarsi al fine di definire il problema, ciò che viene elaborato si muove verso la nozione di problematizzazione, prima che verso la focalizzazione di un progetto. Il percorso di accompagnamento inizia sempre con la messa in parola, da parte del soggetto, della situazione in cui si trova. Mettere in parola è il primo atto di potere preso sulla situazione (Freire, 1971). Questa prima fase coinvolge la descrizione, la contestualizzazione e la narrazione e introduce una fase di chiarificazione, esplicitazione, coscientizzazione (Paul, 2019). L'obiettivo del mettere in parola è la problematizzazione della situazione, ossia la costruzione del problema che questa rappresenta per il soggetto. Problematizzare vuol dire aprire uno spazio in cui ci si interroga per moltiplicare i punti di vista sulla situazione, per rimettere in questione le affermazioni, le opinioni, i pregiudizi, le convinzioni. L'accompagnamento implica anche un saper ascoltare, un saper dialogare, e un saper domandare per produrre domande. Le domande non hanno l'obiettivo di trovare delle risposte, ma di dinamizzare una riflessione, un interrogarsi. Accompagnare quindi è contribuire, attraverso una pratica dialogica e riflessiva, a produrre le condizioni di una problematizzazione della situazione (Paul, 2019).

La finalità dell'accompagnamento è quella di assistere il soggetto in un percorso di cambiamento, che sollecita o facilita una trasformazione, attraverso una relazione di riconoscimento e di rafforzamento dell'identità (Biasin, 2012). In questa prospettiva, l'accompagnamento e il conseguente cambiamento, riguarda entrambe le persone coinvolte, che possono co-evolvere attraverso la

condivisione del percorso (Cinotti, 2017). Questa pratica richiama una relazionalità reciproca ed interagente, perché prevede che chi viene accompagnato assuma un ruolo attivo di protagonista nel proprio percorso, anche limitando il ruolo dell'esperto accompagnatore che dovrebbe svolgere una funzione di facilitatore (Knowles, 1996), decentrando il sapere e riconoscendo pari dignità e complementarità a tutte le persone coinvolte (Cinotti, 2017). L'accompagnamento è un processo che deve basarsi sulla reciprocità educativa, relazionandosi con l'altro come un soggetto protagonista, chiamato a diventare sempre più autonomo, in un'ottica emancipativa. Si tratta di una pratica che deve affermare l'alterità dell'altro, l'apertura a una forma di auto progettualità che dovrebbe evolvere in forme di autoeducazione, dove lasciare spazio alla pluralità e allo spazio per esprimersi, per svelarsi e per progettarsi (Canevaro, 2006). Nella logica della progettualità l'accompagnamento attinge alle aspirazioni profonde di ogni persona, attingendo alla profondità del desiderio e della sua incompiutezza (Orlando Cian, 2000).

L'accompagnamento nei percorsi di riconoscimento e messa in valore delle competenze è un elemento che può essere determinante nell'esito del percorso, soprattutto nel caso di persone, come gli immigrati e i rifugiati, che si trovano ad affrontare questo percorso in un contesto normativo, culturale e sociale diverso da quello delle proprie origini. Supportare le persone nel processo di valorizzazione delle proprie esperienze è sicuramente complesso. L'accompagnatore si trova nell'ambiguità di una relazione volta a responsabilizzare e valorizzare il soggetto e allo stesso tempo ad assumere anche posizioni di valutazione rispetto a quanto emerge nel percorso in termini di esperienze e risorse del soggetto. Mentre il soggetto si riappropria di un'immagine di sé, ricostruendo il proprio passato, si può rischiare di ridurre l'esperienza alla mera identificazione di una pratica, di una abilità, che può anche non trovare posto in un referenziale e mettere il soggetto in una condizione di spaesamento (Souto-Otero, Villalba-Garcia, 2015).

È importante distinguere la singolare esperienza dalla pratica e permettere alle persone di trovare le risorse per attualizzare quell'esperienza, che viene reinterrogata e trasformata per renderla visibile e intellegibile socialmente. L'accompagnamento deve supportare questo doppio livello di elaborazione dell'esperienza dal punto di vista dell'io e della sua lettura sociale, che è necessaria per renderla riconoscibile. L'esperienza individuale attraversa la vita e si trova sempre al di sotto e al di là delle norme sociali che permettono di renderne conto (Souto-Otero, Villalba-Garcia, 2015).

L'accompagnamento si focalizza sulla persona da accompagnare, che diviene soggetto e non oggetto dell'azione educativa (Biasin, 2010). La postura dell'accompagnamento rompe dunque con le modalità direttive che hanno spesso rappresentato l'attributo delle figure di expertise professionale. Questa postura si traduce in un'etica dell'ascolto che implica la consapevolezza della fallibilità del proprio punto di vista, il riconoscimento dell'altro nella sua particolarità irriducibile (Paul, 2019).

Secondo Breton (2019), più che di una postura specifica, l'accompagnamento si può caratterizzare per un tipo di attività che ha come obiettivo "comprendere". Lo scopo ermeneutico offre un quadro per pensare l'accompagnamento e per esaminarne gli effetti emancipatori e trasformativi: il suo oggetto è in effetti quello di favorire la chiarificazione delle visioni, il recupero dell'agentività, l'appropriazione da parte del soggetto del suo potere di autoformazione. La visione etica dell'accompagnamento prevede che le situazioni di interlocuzione sono i luoghi dell'espressione di ciò che fa senso nella storia e nel vissuto del soggetto, del suo punto di vista, a partire da quello che il soggetto ritiene vero, da ciò che costituisce il suo schema di valori, di ciò che struttura biograficamente il suo racconto di sé (Breton, 2019).

Nei percorsi di inclusione degli immigrati, l'accompagnamento è uno strumento della relazione di aiuto, che consiste nel sostegno alla graduale acquisizione di autonomia del soggetto nella realizzazione del proprio percorso di vita, anche attraverso l'accesso ai servizi sanitari, educativi, professionali (Catarci, 2011). In particolare, quando si fa riferimento all'accompagnamento nei servizi educativi, la relazione di aiuto si caratterizza per la sua connotazione pedagogica, che richiama una visione della persona come portatrice di potenzialità positive, che l'educazione deve contribuire a sviluppare. Secondo Rogers la relazione di aiuto si costruisce "allo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità, il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato nell'altro" (Rogers, 1970, p. 68).

Rogers (1970) in ambito psicoterapeutico parla dello sviluppo del potere personale, facendo riferimento alla capacità di ogni individuo di indirizzare la propria vita in modo soddisfacente e costruttivo. L'impostazione "non direttiva" rogersiana è animata da una profonda visione positiva che riconosce al soggetto tutte le potenzialità necessarie per risolvere i propri problemi dopo averne maturato piena consapevolezza. "Punto focale è l'individuo, non il problema. Lo scopo non è quello di risolvere un problema particolare, ma di aiutare l'individuo perché possa affrontare sia il problema attuale sia quelli successivi in maniera più integrata" (Rogers, 1978, p. 13).

Secondo Rogers (1978), gli individui sono soggetti attivi e potenzialmente capaci di risolvere i propri conflitti; essi hanno in se stessi ampie risorse per auto comprendere e modificare il loro concetto di Sé, gli atteggiamenti di base. Queste risorse possono emergere quando viene fornito un clima definibile di atteggiamenti psicologici facilitanti, volti a promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato.

Nel percorso verso l'autonomia, la responsabilità, l'auto direzione, gli individui scoprono la libertà di essere se stessi. E l'esperienza della libertà di essere se stessi rappresenta un fattore determinante per il cambiamento costruttivo della personalità. In particolare, l'esperienza educativa si fonda su una connotazione relazionistica; la relazione interpersonale è il fondamento dell'atto educativo (Rogers, 1978).

L'esperienza dell'altro o l'apertura all'altro è qualcosa di cui l'individuo non può fare a meno, poiché è dall'incontro con l'altro che l'Io è in grado di cogliere tanto la realtà di sé, quanto la realtà del mondo oggettivo. Senza relazione interpersonale non si possono realizzare le intenzioni educative, quindi generare cambiamenti. La relazione educativa è il luogo in cui l'intenzionalità si esplicita (Errico, 2016).

Il modello di educazione ideato nell'ambito dell'approccio centrato sulla persona è volto a promuovere il coinvolgimento dell'intero soggetto nei processi di apprendimento e a saldare l'educazione con la concretezza dell'esistenza e dell'esperienza vissuta (Rogers, 1978).

Una pedagogia non direttiva, quale quella promossa da Freinet, è un tipo di pedagogia che mira ad accentuare autonomia, protagonismo (il soggetto diviene protagonista del suo apprendere ad apprendere), creatività, auto direzione, autovalutazione (uno dei mezzi principali attraverso cui l'apprendimento si fa autonomo e responsabile); tutto ciò in un clima di libertà non assoluta, ma adeguata alla capacità effettiva di assumerla responsabilmente e di gestirla (Errico, 2016).

Si delinea una relazione che può portare a processi di "coscientizzazione" secondo la visione di Freire (1971, pp. 32-33) che indica nella pedagogia il percorso di liberazione degli oppressi, approcci in grado di rendere il soggetto consapevole del problema che lo colpisce e dei percorsi di riscatto che occorre intraprendere. Questi principi caratterizzano la funzione dell'accompagnamento e della relazione che intercorre tra operatore/professionista e beneficiario del servizio e determinano le caratteristiche della presa in carico del beneficiario da parte del professionista e del servizio in questione. Questa si realizza attraverso la programmazione di un processo di aiuto, che mette in atto un progetto condiviso e concordato, al fine di promuovere la partecipazione e le potenzialità del soggetto (Aburrà, 2005, pp. 454-455).

5.

La ricerca sul campo: pratiche di riconoscimento nei contesti educativi interculturali

5.1. Il quadro metodologico

L'approccio epistemologico della presente ricerca è quello dello studio di un determinato fenomeno, con l'obiettivo di leggere, analizzare, studiare e comprendere tale fenomeno, al fine di individuare delle possibili soluzioni (Lucisano, 2018). La strategia di ricerca che si è ritenuta più opportuna si richiama al paradigma interpretativista con intento idiografico (Corbetta, 2003; Trincherò, 2009) che può penetrare e comprendere la complessa questione dell'apprendimento esperienziale degli adulti immigrati e della valorizzazione delle competenze così acquisite, al fine di una effettiva inclusione educativa di tipo personalizzato (Baldacci, 2006).

Prendendo a riferimento la distinzione paradigmatica fornita da Guba e Lincoln (1994) tra positivismo, post positivismo, teoria critica (e correlate posizioni ideologiche) e costruttivismo, la ricerca si posiziona in quest'ultima area, privilegiando, per il fenomeno trattato, una concezione ontologica di realtà costruita socialmente, piuttosto che di realtà data; si colloca come intervento trasformativo e di costruzione di conoscenza e agisce indirettamente su pratiche educative di consapevolezza e di emancipazione degli attori coinvolti (Freire, 1971). Nella ricerca, quindi, è stata adottata una concezione metodologica di interazione e analisi di narrazioni e dati idiografici, anziché di sperimentazione di variabili. Pertanto, si è optato per un orientamento di tipo qualitativo, che ha permesso un approccio di tipo descrittivo e narrativo dei fenomeni-processi in educazione (Cambi, 2009). Nella scelta dell'orientamento metodologico, si è tenuto conto della dimensione umana del fenomeno trattato e della necessità di impostare lo studio tenendo conto della sua globalità e complessità, per il quale l'utilizzo di tecniche basate sull'empatia potesse essere particolarmente indicato (Coggi, 2005a). La ricerca qualitativa, infatti, permette un approccio olistico ad una realtà complessa, attraverso lo studio degli esseri umani nel loro contesto, nelle interazioni con gli altri e nella loro totalità. Pertanto, si è realizzato uno studio in profondità su un gruppo specifico di soggetti, al fine di dare conto della ricchezza della loro dimensione umana, culturale, cognitiva, considerando i soggetti studiati come interessanti di per sé, come casi unici, ma allo stesso tempo emblematici, all'interno del contesto in cui sono inseriti e nella specifica realtà storico sociale in cui si collocano (Coggi, 2005a).

Denzin e Lincoln (1994) descrivono la ricerca qualitativa come quel tipo

di ricerca che adotta un approccio naturalistico verso il suo oggetto di indagine, studiando i fenomeni nei loro contesti naturali, tentando di dare loro un senso, o di interpretarli, nei termini del significato che le persone attribuiscono ad essi. Il metodo qualitativo utilizza la logica della scoperta: le finalità proprie sono di natura esplorativa, descrittiva, esplicativa.

Nella consapevolezza che questo approccio di ricerca non si pone l'obiettivo di generalizzare i risultati ottenuti, si è comunque proceduto a controllare la validità delle fasi di ricerca attuate, attraverso la triangolazione dei punti di vista, per identificare convergenze e costanti, riscontrabili nella base dati da cui sono state tratte le conclusioni. Sono stati adottati strumenti in grado di andare in profondità e di cogliere aspetti taciti legati ai processi di costruzione dei significati e ai comportamenti (Coggi, 2005b), utilizzando interviste in profondità, interviste biografiche e focus group. Rispetto alla forma di ricerca realizzata, si può far riferimento in parte ad una ricerca di tipo esplorativo, per quanto attiene lo studio e l'approfondimento previsti in alcune fasi della ricerca, in parte ad una ricerca di tipo etnografico, perché in alcune fasi dell'indagine empirica vengono approfonditi aspetti relativi alla cultura di un gruppo, ma tale collocazione formale non risulta del tutto esaustiva, poiché l'obiettivo dello studio è quello di contribuire a risolvere una situazione problematica individuata.

La presenza sempre più numerosa di persone provenienti da paesi extraeuropei (richiedenti asilo, rifugiati, immigrati cosiddetti "economici", definiti complessivamente immigrati), che si inseriscono nel tessuto culturale, sociale ed economico del nostro territorio, richiede una serie di interventi che garantiscano il rispetto dei diritti di queste persone, che non si limitino solo ad un'accoglienza di tipo emergenziale, ma che possano facilitare la riacquisizione di una vita autonoma e dignitosa, al fine di permettere la realizzazione del progetto migratorio e l'inserimento a pieno titolo nel nostro paese (Ambrosini, 2020a; 2020b).

Tra i diversi interventi che possono condurre gli immigrati verso il raggiungimento di una condizione di pieno esercizio dei propri diritti, si può individuare la possibilità di mettere in valore le esperienze scolastiche, professionali e personali realizzate nel paese di origine e negli eventuali paesi di transito.

Poter far emergere le potenzialità e le competenze di cui si è portatori può facilitare l'inserimento professionale, il rientro in percorsi di educazione scolastica, universitaria e di formazione professionale, rafforzando il senso di *empowerment* attraverso il riconoscimento del valore della propria identità e lo sviluppo di competenze interculturali che possano accompagnare positivamente l'inserimento nel territorio di permanenza (Commissione europea, 2016a; ILO, 2017; Singh, 2018; UNESCO, 2019; 2020).

Altro aspetto importante della messa in valore delle competenze e degli apprendimenti pregressi è quello di permettere all'immigrato di verificare la fattibilità del proprio progetto migratorio e di mettere in atto scelte che possano condurlo a realizzarlo o a rivisitarlo.

Ad oggi il sistema di accoglienza e i servizi presenti sul territorio italiano sono raramente in grado di accompagnare un immigrato verso il riconoscimento e la validazione delle competenze e degli apprendimenti progressi. Gli operatori che, a diverso titolo, si occupano di accompagnare gli immigrati nei percorsi di formazione, riqualificazione e supporto all'inserimento lavorativo, molto raramente possiedono una formazione specifica sulla consulenza di carriera in contesti multiculturali (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020; Diedrich, Styhre, 2013; Lodigiani, Sarli, 2017).

Pertanto i due elementi critici, ossia la scarsa preparazione degli operatori del settore e la inadeguatezza degli strumenti a disposizione, rendono molto difficile l'accessibilità a percorsi di consulenza di questo tipo, privando gli immigrati della possibilità di utilizzare le proprie competenze, nonché di vedere riconosciuti i percorsi scolastici realizzati, considerato che l'iter per chiedere il riconoscimento dei titoli conseguiti all'estero, nella maggior parte dei casi, risulta estremamente complesso e oneroso (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo (ex carta di soggiorno) è necessaria la conoscenza della lingua italiana di livello A2¹, che di norma si ottiene seguendo i percorsi di alfabetizzazione che si svolgono presso i CPIA, inoltre per la richiesta di acquisizione della cittadinanza italiana, la normativa vigente, richiede la certificazione della conoscenza della lingua italiana livello B1, che si può acquisire anche frequentando i percorsi di primo livello dell'istruzione secondaria del sistema di educazione degli adulti.

L'accesso ai corsi di alfabetizzazione spesso apre la porta al conseguimento del diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione, raramente invece avviene il passaggio ai percorsi di secondo livello, per necessità economiche o familiari, ma anche per l'assenza di una funzione di orientamento all'interno dei CPIA e per la scarsità dell'offerta formativa nei percorsi di istruzione secondaria e nella formazione professionale. Nella fase di accoglienza, per il corpo docente risulta complessa una valutazione del livello di preparazione del soggetto che vada al di là dell'utilizzo di prove di verifica delle abilità sugli ambiti curricolari. Per quanto sia previsto dalla normativa di riferimento dei CPIA², la valutazione delle competenze acquisite in ambito non formale e informale non viene praticata in modo diffuso su tutto il territorio nazionale.

Inoltre, anche per quanto riguarda gli apprendimenti acquisiti in ambito formale dichiarati dagli interessati, sono di difficile valutazione, data la diversità tra i sistemi scolastici dei paesi di origine e quello italiano.

Infine, è importante tenere in considerazione che la consulenza rivolta a un pubblico di questo tipo non necessita solo di strumenti e processi pensati ad hoc e di operatori preparati ad utilizzarli, ma è necessaria una competenza spe-

¹ Così come previsto dall'articolo 9 del Testo unico per l'immigrazione, D.L.G S. 5 luglio 1998, n. 286.

² D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali.

cifica sulla consulenza interculturale, che non si può fondare solo su un generico atteggiamento di accoglienza dell'altro, ma che necessita anche di competenze specifiche.

Pertanto, la finalità della presente ricerca è stata quella di individuare modelli, procedure e strumenti che possano rispondere all'esigenza degli immigrati adulti subsahariani di ottenere un riconoscimento e una valorizzazione non solo di titoli, ma anche di nuclei di competenze acquisiti in contesti non formali e informali nei paesi di origine e di transito, al fine di un'effettiva inclusione educativa.

Tale finalità si è tradotta nei seguenti obiettivi:

- comprendere le traiettorie di vita e le competenze degli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, maturate nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento;
- analizzare le prassi di riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti provenienti dall'Africa subsahariana, così come sviluppate nei contesti formali e non formali di apprendimento;
- definire le procedure e gli strumenti più adatti al riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti subsahariani, in un'ottica di personalizzazione;
- individuare il tipo di competenze professionali specifiche, necessarie a chi opera nell'ambito del riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti provenienti dall'Africa subsahariana;
- comprendere quali aspetti dell'attuale sistema di istruzione e formazione possano rappresentare degli elementi di potenziale esclusione degli immigrati adulti subsahariani dall'apprendimento permanente.

Ulteriore obiettivo della ricerca è stato quello di comprendere se l'approccio biografico-narrativo possa favorire il riconoscimento delle competenze acquisite dagli immigrati adulti subsahariani nei diversi contesti di apprendimento (formale, non formale, informale) perché rende efficace la funzione di accompagnamento in un'ottica di personalizzazione del percorso formativo.

La prima fase della ricerca è stata orientata dall'intento di rintracciare strumenti concettuali utili per inquadrare l'argomento della ricerca nel dibattito attuale, per individuare indicatori utili a rilevare l'importanza dei diversi elementi che compongono la ricerca, per interpretare le evidenze raccolte nella fase empirica ed assegnare loro un significato non meramente soggettivo, ma sostanziato da un quadro teorico di riferimento e dai risultati di altre ricerche (Trincherò, 2012). Il quadro teorico di riferimento ha orientato la costruzione degli obiettivi di ricerca e ha guidato il ricercatore nella costruzione degli strumenti della ricerca, nella loro applicazione e nell'interpretazione dei dati forniti dall'indagine empirica (Trincherò, 2012).

La seconda fase della ricerca è stata realizzata con l'intento di raccogliere i dati e di costruire il corpus dei risultati, costituiti dagli elementi conoscitivi, le interpretazioni e i significati, funzionale alla discussione degli esiti della ricerca.

Janesick (1998, p. 91) sostiene che il piano di una ricerca qualitativa deve presentare le seguenti caratteristiche:

- è olistico, perché finalizzato a comprendere l'immagine complessiva del contesto sociale che viene studiato;
- è centrato sulle relazioni all'interno di un sistema o in una subcultura;
- si riferisce alle interazioni personali in un dato contesto;
- si focalizza sulla comprensione del contesto sociale piuttosto che sulla previsione e il controllo;
- richiede un impegno pari sia nel lavoro sul campo che nell'analisi dei dati;
- incorpora una descrizione completa del ruolo del ricercatore, interpretando il ricercatore come strumento di ricerca;
- incorpora la documentazione del consenso informato ed è sensibile alle implicazioni etiche dello studio.

La ricerca qualitativa, inoltre, non presenta una pianificazione rigida come quella della ricerca quantitativa, ma i diversi passaggi vengono svolti secondo percorsi più flessibili e dinamici (Ricchiardi, 2005).

Coerentemente con le scelte metodologiche operate, si è proceduto a tracciare il disegno della ricerca empirica, definendone le strategie e le tecniche di raccolta e analisi dei dati e della loro interpretazione, con l'obiettivo di mettere a verifica l'ipotesi di ricerca.

La ricerca sul campo si sviluppa nel suo complesso in due fasi principali. La prima è relativa alle seguenti attività:

- definizione della strategia e del metodo di indagine;
- individuazione dei testimoni privilegiati e avvio dei contatti per la realizzazione delle interviste in profondità;
- individuazione delle comunità della diaspora di alcuni paesi dell'Africa subsahariana e avvio dei contatti per la realizzazione dei focus group;
- individuazione di dieci immigrati adulti di origine subsahariana e avvio dei contatti per la realizzazione delle interviste biografiche;
- costruzione degli strumenti di ricerca.

La seconda fase ha previsto le seguenti attività:

- realizzazione delle interviste in profondità, dei focus group e delle interviste biografiche;
- trascrizione dei dati raccolti;
- analisi e interpretazione dei dati.

In particolare, le interviste in profondità sono state realizzate nel periodo maggio 2020-gennaio 2021, attraverso la modalità della video chiamata³, ciascuna intervista ha avuto una durata di circa 45 minuti; i focus group si sono svolti nel mese di gennaio 2021 utilizzando una piattaforma web per le video conferenze e hanno avuto una durata media di 45 minuti. Le interviste biografiche sono state realizzate nel periodo febbraio-maggio 2021, le restrizioni sanitarie da Covid 19 hanno condizionato la composizione del campione, per-

³ La fase empirica della ricerca si è svolta durante la pandemia da Covid 19, pertanto, in rispetto delle restrizioni sanitarie stabilite di volta in volta dal governo, alcune attività sono state svolte in video chiamata e in video conferenza.

ché quando non è stato possibile svolgere le interviste in presenza, è stato necessario farlo attraverso video chiamata. Pertanto, è stato necessario cogliere la disponibilità delle persone che avevano la strumentazione e l'accesso alla rete indispensabili per svolgere l'intervista. Per quanto riguarda le interviste svolte in presenza, si è optato per una località all'aperto, come i parchi comunali, sempre nel rispetto delle norme di prevenzione sanitaria in vigore in quel momento. La durata delle interviste biografiche è variata tra i 45 e i 60 minuti.

Gli strumenti di indagine prescelti, di cui si darà conto nei paragrafi successivi, caratterizzano l'orientamento metodologico di tipo qualitativo e si articolano in: quindici interviste in profondità, cinque focus group, dieci interviste biografiche. Il principio metodologico sotteso è quello della triangolazione degli strumenti e dei punti di vista, tipico delle metodologie qualitative (Coggi, 2005a), per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo (Coggi, 2005a).

La presenza di cittadini immigrati extra-UE in Italia è una realtà piuttosto importante in termini numerici: nel 2020 si registravano quasi tre milioni e mezzo di persone in possesso di regolare permesso di soggiorno (De Marco, Marinaro, 2020).

In Italia sono presenti circa 200 nazionalità straniere non comunitarie, dove il Marocco e l'Albania vantano la presenza più massiccia seguite da Cina, Ucraina, India e Filippine, ma in prospettiva questa distribuzione può modificarsi, per diverse ragioni: cambiamento della condizione economica di alcuni paesi di provenienza, diminuzione dell'attrattiva dell'Italia come paese di destinazione e conseguente spostamento del flusso migratorio verso altre aree europee.

Il flusso migratorio proveniente dal continente africano sarà invece costante e in crescita: se si tiene conto che nel 2010 in Africa vivevano circa un miliardo di persone e che le proiezioni delle Nazioni Unite di medio termine prevedono che la popolazione aumenterà fino a raggiungere 1,6 miliardi nel 2030 e raddoppierà questa cifra entro il 2050, è evidente che la pressione migratoria proveniente dal continente africano non potrà che confermarsi nel lungo periodo (Masi, 2017; Zupi, 2018).

Considerato che il numero dei conflitti in Africa è calato nettamente a par-

tire dal 1995 (quando l'emigrazione da tale regione era di assai minori dimensioni), mentre l'incidenza di carestie, fame e malnutrizione non sono diminuite durante lo stesso periodo, risulta evidente che solo una parte residuale dei nuovi immigrati potranno rientrare nella definizione di rifugiati politici e beneficiari di protezione internazionale (provenienti da zone in conflitto, come Sud Sudan e Somalia, o paesi con regimi dittatoriali come l'Eritrea), mentre una quota elevata (pari al 70-80 per cento) di coloro che sono arrivati in Italia tramite la rotta libica negli ultimi 2-3 anni sono immigrati che hanno lasciato il proprio paese per cercare in Europa migliori condizioni di vita (Masi, 2017; Zupi, 2018).

In particolare, gli arrivi registrati nell'ultimo triennio vedono la presenza sempre maggiore di cittadini provenienti dall'Africa subsahariana, con numeri consistenti da Guinea, Costa d'Avorio, Mali, Senegal, Burkina Faso, Nigeria, con un'incidenza dell'oltre 80% del genere maschile su quello femminile (De Marco, Marinaro, 2020). Questi paesi stanno vivendo fortissime crisi socio-economiche causate da desertificazione, siccità, carestie, accompagnati da instabilità politica e continue minacce terroristiche (Masi, 2017; Zupi, 2018). Questi elementi fanno prevedere che l'Africa subsahariana sarà sempre più il punto di origine di chi si mette in viaggio alla ricerca di un futuro in Europa per sé e per la propria famiglia.

Sulla base della previsione sulle caratteristiche dei futuri flussi migratori e considerate le riflessioni esposte nella prima parte del presente lavoro, relativamente alla scarsa considerazione delle competenze degli immigrati provenienti in particolare dall'Africa subsahariana (Ambrosini, 2020a, 2020b; Masi, 2017; Zupi, 2018), nonché alle difficoltà di ottenere il riconoscimento degli apprendimenti conseguiti in contesti non formali e informali che, nell'area presa in considerazione, equivalgono all'80% delle attività di apprendimento ed educazione (Unione africana, 2018), è stato individuato il gruppo elettivo dei destinatari della ricerca negli adulti immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, presenti in Italia per ragioni umanitarie, economiche, di protezione internazionale ed asilo politico.

Il gruppo dei destinatari è integrato da coloro che a diverso titolo e con diversi livelli di responsabilità appartengono ai sistemi di riferimento della ricerca. In effetti, considerati il problema di ricerca e gli obiettivi previsti, il contesto in cui si intende attuare l'indagine empirica è articolato rispetto agli ambiti di apprendimento formale, non formale e informale.

Si fa qui riferimento in particolare ai destinatari delle interviste in profondità, che sono stati individuati nelle seguenti figure:

- un dirigente dell'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche pubbliche) che si è occupato di seguire l'intero iter legislativo che regola il sistema di riconoscimento delle competenze secondo quanto previsto dalla L. 92/2012 e che si appresta a monitorare la fase di implementazione del sistema;
- la responsabile dell'Unità di supporto EPALE (*Electronic Platform for*

Adult Learning in Europe), che possiede una visione d'insieme delle politiche europee e nazionali sull'educazione degli adulti. In particolare, EPALE è parte della strategia dell'Unione europea per la promozione di maggiori e migliori opportunità di apprendimento per tutti gli adulti e si occupa di sostenere e potenziare le professioni del settore dell'apprendimento degli adulti;

- la responsabile della Scuola di lingua e cultura italiana della Comunità di Sant'Egidio, che si occupa della programmazione e della gestione dei percorsi di formazione destinati agli immigrati adulti che si rivolgono alla comunità di Sant'Egidio, che comprendono anche corsi di formazione professionale, in alcuni casi riconosciuti dalla Regione Lazio;
- due dirigenti scolastici dei CPIA, che si occupano dell'organizzazione e della gestione delle attività dei centri per l'istruzione rivolte agli immigrati adulti;
- quattro docenti dei CPIA, che seguono i percorsi degli studenti immigrati dalla fase dell'accoglienza, anche ai fini del riconoscimento dei crediti formativi, dell'erogazione del percorso didattico, dell'orientamento verso percorsi di istruzione e formazione successivi a quelli erogati dai CPIA;
- tre operatori dell'orientamento che operano nell'ambito delle attività del terzo settore e che si occupano di realizzare percorsi di orientamento scolastico e professionale nei progetti previsti dal sistema italiano di accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo e nei progetti destinati agli immigrati presenti sul territorio italiano che non usufruiscono dei benefici del sistema di accoglienza;
- due mediatori linguistici e culturali di origine subsahariana che operano nel sistema di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo e supportano attraverso la mediazione linguistica e culturale i beneficiari dell'accoglienza e gli operatori che operano nel sistema (educatori, assistenti sociali, orientatori, psicologi);
- un griot originario del Mali, il cui ruolo è quello di conservare la tradizione orale dell'Africa occidentale. Questa figura ha ancora una propria funzione nelle comunità dei paesi dell'Africa occidentale sub-sahariana. Le conoscenze di un griot spaziano dalla storia, alla cosmogonia, alla genealogia, alla mitologia, alla storia politica e delle discendenze della particolare cultura a cui appartiene; pertanto, i suoi repertori variano in base al contesto nel quale si trova ad operare. La sua arte si basa su un uso molteplice e poliedrico della narrazione. Gli strumenti di cui si avvale un griot sono altrettanto poliedrici essendo questa figura a metà strada fra l'attore, il musicista, il narratore, il poeta. Nella migrazione, i griot presenti nel paese di destinazione sono un punto di riferimento importante per il mantenimento delle tradizioni culturali e per la loro trasmissione ai figli degli immigrati.

Inoltre, ulteriori destinatari sono le comunità della diaspora coinvolte nella ricerca attraverso la realizzazione dei focus group, in particolare quelle della

Sierra Leone, del Senegal, del Burkina Faso, del Mali e della Nigeria che hanno dato la disponibilità a partecipare alla ricerca. Le comunità della diaspora svolgono da sempre un ruolo fondamentale, non solo nel favorire i percorsi di inserimento nella società ospitante, come punto di riferimento per reperire informazioni e instaurare relazioni, ma anche nel promuovere e organizzare attività di solidarietà internazionale e cooperazione allo sviluppo, molto spesso in modo quasi inconsapevole, perché fino a poco tempo fa non riconosciute e supportate da adeguati strumenti normativi e dal sostegno istituzionale. Tra l'altro, negli ultimi anni, in seguito ai repentini stravolgimenti sociali, ambientali, economici e politici che stanno attraversando tanto i paesi di destinazione, quali appunto l'Europa e l'Italia nello specifico, quanto i paesi di origine e transito, in particolare Africa, Medio e Vicino Oriente, l'associazionismo nelle comunità immigrate ha acquistato sempre di più un ruolo importante nel sostenere ed orientare i percorsi di inclusione e di sviluppo (Ambrosini 2020a, 2020b).

Infine, per quanto riguarda gli adulti immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, sono stati coinvolti nelle interviste dieci uomini adulti, di cui quattro di origine senegalese, tre di origine maliana, uno di origine ivoriano/burkinabé, due di origine ivoriana. Per l'individuazione dei soggetti con cui realizzare le interviste biografiche si è utilizzato un campione non probabilistico accidentale, scelto sulla base di alcune caratteristiche ritenute utili per lo studio e sulla disponibilità delle persone (Coggi, 2005b, p. 57). Le caratteristiche individuate dal ricercatore per selezionare i soggetti da intervistare sono:

- aver conseguito la maggiore età;
- provenienza da un paese subsahariano;
- conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1;
- presenza in Italia da almeno tre anni;
- disponibilità a narrare la propria storia ai fini della ricerca.

Si è ritenuta necessaria la conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1 per assicurarsi la possibilità di una sufficiente capacità di espressione da parte dell'intervistato, tenendo conto della possibilità di utilizzare la lingua francese e/o inglese nel caso ci fossero passaggi difficili da esprimere in italiano. Per l'individuazione delle persone disponibili all'intervista, il ricercatore si è affidato ai contatti con le comunità della diaspora che hanno segnalato alcuni nominativi corrispondenti ai requisiti definiti e a contatti personali del ricercatore, che hanno contattato a loro volta persone potenzialmente adatte ad entrare a far parte del campione.

Le interviste in profondità ai testimoni privilegiati

L'intervista in profondità permette al ricercatore di accedere alla prospettiva dei soggetti scelti sulla base del piano di rilevazione della ricerca, ha finalità conoscitiva ed è guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione (Corbetta, 2003). Come sostiene Patton (1990), lo scopo di questo tipo di intervista è quello di capire il modo in cui

gli interlocutori vedono il tema dell'intervista, di apprendere la loro terminologia e il loro modo di valutare, di catturare la complessità delle loro percezioni ed esperienze. Questo strumento di rilevazione, volendo accedere alla prospettiva del soggetto, è caratterizzato dalla sua dimensione individuale, deve essere flessibile e potersi adattare alle diverse caratteristiche degli intervistati. Deve inoltre permettere agli intervistati di potersi esprimere liberamente, al fine di far emergere il loro punto di vista, di conseguenza produrrà dati tra loro disomogenei, difficilmente confrontabili (Corbetta, 2003, p. 66). Nell'intervista in profondità l'individuazione delle persone da intervistare segue l'esigenza del ricercatore di coprire la varietà delle situazioni, individuando alcune caratteristiche attraverso le quali scegliere chi intervistare, con un criterio di rappresentatività sostantiva, con l'obiettivo di coprire quelle situazioni e quegli ambiti di specifico interesse della ricerca (Corbetta, 2003). L'intervista in profondità ha un grado di standardizzazione di tipo semi strutturato, nel quale l'intervistatore dispone di una traccia degli argomenti da toccare nel corso dell'intervista, che imposta l'ordine e la modalità di formulare le domande, senza uno schema rigido di partenza (Corbetta, 2003).

Le interviste in profondità realizzate in questa ricerca sono indirizzate a raccogliere i punti di vista, le esperienze dirette e le osservazioni di alcune figure, o testimoni privilegiati (Corbetta, 2003, p. 81), che si occupano a diverso titolo del tema del riconoscimento delle competenze nel contesto dell'educazione degli adulti.

Sono stati individuati degli interlocutori che, pur essendo coinvolti in diverso modo nel tema della ricerca, potessero offrire prospettive molteplici, in quanto conoscitori ed esperti del fenomeno studiato. Si è proceduto selezionando due rappresentanti istituzionali (INAPP e EPALE), sei rappresentanti del sistema formale di istruzione degli adulti (due dirigenti scolastici e quattro docenti), la responsabile della Scuola di lingua e cultura italiana della Comunità di Sant'Egidio, tre orientatori operanti in progetti dell'ambito del terzo settore finalizzati all'inclusione educativa e professionale degli immigrati, due mediatori interculturali operanti nel sistema di accoglienza ex-SPRAR⁴ (oggi rete SAI, Sistema accoglienza e integrazione), entrambi di origine subsahariana e un griot maliano con il quale si è voluto approfondire l'utilizzo dell'oralità nella cultura africana, in riferimento all'utilizzo della narrazione autobiografica nei percorsi di riconoscimento delle competenze.

Nel caso della presente ricerca, si è scelto di costruire una traccia con un elenco di temi di interesse per il ricercatore, che è stata di volta in volta adattata allo specifico ruolo di ciascun interlocutore, con integrazioni specifiche di ulteriori temi. In linea generale i temi chiave delle interviste in profondità hanno riguardato:

- l'accesso all'educazione degli adulti e a percorsi di riconoscimento delle competenze pregresse degli immigrati;

⁴ Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati.

- gli approcci e le metodologie eventualmente utilizzate in tali processi;
- la personalizzazione del percorso di valorizzazione delle competenze e dell'offerta formativa;
- il tipo di competenze necessarie nella fase di accompagnamento dei processi di individuazione e validazione delle competenze.

Le interviste sono state condotte tenendo conto dell'importanza dell'interazione sociale tra intervistatore e intervistato, cercando di instaurare un rapporto di fiducia, seppur nel tempo limitato a disposizione. Per facilitare lo svolgimento dell'intervista, gli intervistati sono stati informati preventivamente nel dettaglio degli obiettivi e delle tematiche di interesse del ricercatore, all'avvio della conversazione sono stati richiamati nuovamente l'obiettivo generale della ricerca e l'obiettivo dell'intervista specifica, ossia raccogliere i punti di vista, le esperienze dirette e le osservazioni di alcune figure (Corbetta, 2003, p. 81) che si occupano, in diversi ruoli e funzioni, del tema del riconoscimento delle competenze nel contesto dell'educazione degli adulti. Si è poi proseguito formulando le domande sulla base della traccia predisposta precedentemente. Il ricercatore ha lasciato che l'intervistato rispondesse liberamente alle domande poste, seguendo una propria logica e il proprio linguaggio personale ed è intervenuto soltanto per chiedere spiegazioni e approfondimenti.

Come già detto, le interviste in profondità sono state realizzate nel periodo maggio 2020-gennaio 2021 e, a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid 19, è stato necessario utilizzare la modalità della video chiamata.

Le interviste sono state registrate previo consenso degli intervistati, hanno avuto una durata media di 45 minuti e sono state trascritte integralmente.

L'analisi dei dati delle interviste in profondità è stata realizzata secondo un approccio olistico, allo scopo di comprendere i fenomeni, i punti di vista e le prospettive delle persone; pertanto, la presentazione dei risultati ha seguito una prospettiva narrativa. Si è proceduto ad un'analisi tematica, recuperando in ogni intervista i passaggi che riguardano i singoli temi di interesse del ricercatore (Gianturco, 2005). Sono state individuate delle argomentazioni, dei temi chiave e a loro sostegno e illustrazione sono stati ripostati brani delle interviste, con l'obiettivo di comprendere e interpretare il punto di vista dell'osservatore privilegiato. Per la costruzione del resoconto è stata utilizzata la tecnica del *cut and paste*, procedendo alla scelta e al raggruppamento dei segmenti di testo per macro-voci e ottenendo dei frammenti di contenuto suddivisi per temi specifici, con la procedura del *code mapping* (Knodel, 1993, p. 45)

Non si è giunti a una generalizzazione dei risultati delle interviste, ma si è proceduto a una ricomposizione e sintesi finale degli elementi forniti dai diversi interlocutori (Corbetta, 2003).

I focus group con le comunità della diaspora

Il focus group è un metodo particolarmente utile per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti di una certa collettività e per approfondire gli atteggiamenti sottostanti al pensiero ed al comportamento umano (Trincherò, 2009).

Il focus group può essere applicato in differenti contesti della ricerca educativa, soprattutto a basso grado di strutturazione. La sua conduzione può essere utile quando serve rilevare opinioni complesse (non riassumibili in un grado di accordo o disaccordo con gli item di un questionario); quando si vogliono approfondire gli aspetti positivi/negativi di un fenomeno; per esplorare atteggiamenti, opinioni, aspettative, suggerimenti dei soggetti di riferimento di una organizzazione (Trincherò, 2009).

I focus group in questa ricerca si inseriscono nella strategia di utilizzo di tecniche multiple (interviste in profondità, focus group, interviste biografico-narrative), con l'obiettivo di ottenere un arricchimento informativo (Cataldi, 2009).

Dopo aver raccolto i dati attraverso le interviste in profondità, si è ritenuto importante raccogliere il punto di vista delle comunità della diaspora, che rappresentano e assistono gli immigrati e che si costituiscono nei territori (provinciali e regionali) dove si presenta un numero consistente di cittadini provenienti da un determinato paese straniero.

I focus group realizzati in questa ricerca sono stati utili per approfondire alcuni temi specifici e complessi con un gruppo rappresentativo di una cultura, un linguaggio e un'esperienza di vita, molto distanti da quelli del ricercatore. In particolare, il ricercatore ha indirizzato la discussione nei focus group sulla ricostruzione del contesto di origine dei partecipanti, delle principali motivazioni alla migrazione, dei percorsi di inclusione e del riconoscimento e della valorizzazione delle competenze pregresse.

Per realizzare i cinque focus group, il ricercatore ha proceduto contattando le comunità senegalese della Sardegna, quella maliana e burkinabè del Lazio, nelle quali aveva già dei contatti costruiti precedentemente. Successivamente, attraverso l'intervento di uno dei due mediatori interculturali con i quali si era realizzata l'intervista in profondità, sono stati avviati i contatti con la comunità della Sierra Leone del Lazio, che ha sua volta ha fatto da tramite con la comunità della Nigeria del Lazio.

Nei contatti preliminari con ciascuna comunità, il ricercatore ha esplicitato gli obiettivi complessivi della ricerca e gli obiettivi specifici dei focus group, chiedendo ai referenti delle singole comunità di coinvolgere circa 4/5 persone per realizzare l'attività, con presenza mista di uomini e donne, conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1, scelte tra le persone più attive all'interno della vita comunitaria. I focus group, quindi, sono stati composti da partecipanti che si conoscevano precedentemente e guidati dal ricercatore/moderatore che ha proposto la traccia dei temi da sviluppare; il ruolo del moderatore è stato limitato all'introduzione degli obiettivi dell'attività, alla presentazione dei temi di discussione, ad interventi finalizzati ad agevolare l'andamento della discussione evitando eccessive distrazioni dal tema centrale (Corrao, 2002).

I cinque focus group sono stati gestiti seguendo la medesima traccia di partenza:

- descrizione del contesto di provenienza (politico economico sociale),

- descrizione del sistema scolastico e universitario (reale andamento scolarizzazione e possibilità di accesso a percorsi formativi/educativi) e del mercato del lavoro,
- principali motivazioni del fenomeno migratorio,
- percorso di inserimento in Italia, che tipo di opportunità educative/formative e professionali (aspettative/realtà),
- accesso a percorsi di messa in valore gli apprendimenti pregressi ai fini della realizzazione del progetto migratorio e di un migliore percorso di inclusione.

I focus group si sono svolti nel mese di gennaio 2021 utilizzando una piattaforma web per le video conferenze, perché le restrizioni imposte dalla pandemia da Covid 19 non permettevano di svolgerli in presenza e hanno avuto una durata media di 45 minuti.

Le conversazioni sono state registrate con il consenso di tutti i partecipanti e successivamente trascritte integralmente, si è poi proceduto a selezionare gli interventi più attinenti agli argomenti centrali della discussione (Krueger, 1994, p. 143) sotto forma di micro-unità (Cataldi, 2009). Per facilitare l'analisi del materiale raccolto è stata costruita una griglia di lettura da applicare all'intero materiale di ciascun focus group, secondo la traccia utilizzata durante la discussione tra i partecipanti (Corrao, 2002). Infine, si è optato per un'analisi di tipo ermeneutico, al fine di fornire una restituzione accurata dei significati emersi nel corso della discussione, secondo un approccio di analisi tematica del contenuto, guidata dai concetti chiave contenuti nella traccia di discussione. Anche in questo caso, come per le interviste in profondità, per la costruzione del resoconto è stata utilizzata la tecnica del *cut and paste*, procedendo alla scelta e al raggruppamento dei segmenti di testo per macrovoci e ottenendo dei frammenti di contenuto suddivisi per temi specifici, con la procedura del *code mapping* (Knodel, 1993, p. 45). Dall'esame congiunto di questi segmenti, distinti sulla base degli argomenti chiave individuati dal ricercatore, è derivato il resoconto finale che ha compreso commenti a cura del ricercatore e citazioni dirette dai focus group, con una finalità in parte descrittiva e in parte esplicativa (Cataldi, 2009, p. 99).

Le interviste biografiche agli immigrati adulti subsahariani

La narrazione autobiografica è una modalità per conoscere a fondo le vicende individuali delle persone: “se vogliamo conoscere l'esperienza unica, e la prospettiva singolare di una persona, non c'è modo migliore che sentirla dalla sua stessa voce” (Atkinson, 2002, p. 9); nel caso delle persone con background migratorio, che lasciano il loro paese, la loro famiglia, che per diverse ragioni non hanno prove documentali del loro passato, il loro racconto è pressoché l'unica modalità per conoscere la loro storia, le loro esperienze, le loro ricchezze. È un approccio che punta a valorizzare la verità personale, rappresentata soggettivamente e permette di far conoscere agli altri, la vera essenza dell'esperienza esistenziale (Atkinson, 2002, p. 12).

Come sostiene Bruner (1986; 1990) il significato personale e la realtà personale, si costruiscono nell'atto di concettualizzare e di esporre la propria narrazione. Attraverso la narrazione il soggetto dà una prospettiva e un significato alla propria vicenda esistenziale: essere ascoltati, riconosciuti e apprezzati dagli altri è particolarmente importante per soggetti che si trovano in una fase di transizione, di rinegoziazione della propria identità, perché stanno vivendo un processo di inserimento in un contesto culturale, sociale, linguistico, distante e diverso da quello delle proprie origini. Raccontare la propria biografia, infatti, è un modo per organizzare l'esperienza e strutturare, o verificare, la propria identità (McRae, 1994; Ochberg, 1994).

Nella ricerca, studiare le narrazioni autobiografiche, permette di ottenere indicazioni dirette sulle difficoltà, i problemi, i successi delle persone, insieme a una maggiore comprensione di come i valori e le convinzioni si acquisiscono, si formano e si modificano nel tempo (Atkinson, 2002, p. 23).

La conduzione dell'intervista biografica richiede flessibilità e capacità di adattarsi alle circostanze specifiche e può essere un'esperienza trasformativa per lo stesso ricercatore. In particolare, ascoltare la narrazione autobiografica di persone che hanno affrontato un percorso migratorio, attraversando e superando difficoltà, privazioni, violenze e che nonostante tutto stanno cercando di costruire una nuova vita per sé e per la propria famiglia, è sicuramente un'esperienza che mette in discussione anche alcuni schemi di significato dell'intervistatore.

L'intento del ricercatore è stato quello di cogliere il punto di vista degli immigrati, raccogliendo le loro storie, attraverso le quali conoscere il percorso migratorio del soggetto, le esperienze precedenti la partenza e le opportunità di integrazione ed inclusione scolastica e professionale che si sono rese disponibili e accessibili durante la presenza in Italia. L'obiettivo delle interviste è stato quindi quello di stimolare la ricostruzione delle esperienze e degli apprendimenti realizzati nei contesti formali, non formali e informali nel proprio paese, negli eventuali paesi di transito e durante la permanenza in Italia. L'intento del ricercatore è stato anche quello di comprendere la praticabilità dell'utilizzo di un approccio biografico-narrativo per la ricostruzione delle esperienze e degli apprendimenti dei soggetti con background migratorio, come elemento di personalizzazione nella fase di accompagnamento nel riconoscimento delle competenze acquisite nel paese di origine e nel percorso migratorio. Non è stata costruita una vera e propria traccia di intervista, ma la conversazione è stata stimolata con delle domande che facevano riferimento ai temi di interesse del ricercatore, per stimolare il processo di ricostruzione e autoriflessione, e sono state in parte prefigurate e in parte costruite di volta in volta sulla base dei vissuti che sono emersi con i singoli intervistati (Demetrio, 1999).

Ciascun intervistato è stato informato delle finalità della ricerca, sono stati garantiti l'anonimato e la riservatezza dei dati sensibili, le interviste sono state registrate e successivamente trascritte fedelmente.

Le interviste biografiche sono state realizzate nel periodo febbraio-maggio 2021, le restrizioni sanitarie da Covid 19 hanno condizionato sia la composizione del campione, che la modalità della loro realizzazione. Infatti, quando non è stato possibile svolgere le interviste in presenza, è stato necessario farlo attraverso video chiamata. Pertanto, è stato necessario cogliere la disponibilità delle persone che avevano la strumentazione e l'accesso alla rete indispensabili per svolgere l'intervista. Per quanto riguarda le interviste svolte in presenza, si è optato per una località all'aperto, come i parchi comunali, sempre nel rispetto delle norme di prevenzione sanitaria in vigore in quel momento.

Prima dell'avvio dell'intervista, il ricercatore ha condiviso con l'intervistato il patto autobiografico (Lejeune, 1986), chiarendo all'interlocutore che sarebbe stato libero di scegliere cosa e come raccontare, di fermarsi nel caso in cui avesse avuto l'esigenza di fare una pausa o di interrompere del tutto l'intervista prima del termine se lo avesse ritenuto.

Tenuto conto della complessità e della delicatezza di trattare materiale biografico di persone che possono essersi trovati in condizioni di grande difficoltà e con l'intento di costruire le condizioni più favorevoli possibili per mettere a proprio agio gli intervistati e di attivare un'interazione positiva tra ricercatore e intervistato, il ricercatore ha realizzato un'attività preparatoria accurata, propeutica alla realizzazione di ciascuna intervista.

Innanzitutto, è stato necessario acquisire alcune conoscenze relative al contesto di provenienza degli intervistati, in particolare si è proceduto a raccogliere informazioni sulla storia recente, sul sistema scolastico e professionale, sul contesto politico, sociale, economico e culturale dei paesi di origine coinvolti, in parte queste informazioni sono emerse dai focus group, ma sono state successivamente approfondite attraverso fonti documentali dal ricercatore.

Nel percorso di ricerca oggetto di questo contributo, la costruzione del rapporto tra intervistatore e intervistato è stato accuratamente progettato, dal punto di vista dei contenuti, attraverso l'approfondimento preliminare, ma anche dal punto di vista metodologico. È di fondamentale importanza la disposizione personale del ricercatore nel momento in cui raccoglie i racconti, che rappresenta una specifica qualità personale utile per facilitare e ampliare la produzione di materiale di ricerca ricco di valore analitico ed interpretativo.

Per realizzare un'intervista biografica è necessario saper instaurare un dialogo all'interno di una situazione di ascolto con chi si intende intervistare, permettendo così di portare in luce i dati e le informazioni utili alla ricerca (Bichi, 2002).

Brown, Danaher (2017) hanno identificato tre principi guida per la realizzazione di interviste biografiche e in profondità: il principio della creazione del contatto (*connectivity*⁵), inteso come costruzione della relazione tra ricercatore

⁵ La creazione del contatto è una fase particolarmente importante perché è quella in cui si determina la disponibilità dell'intervistato ad aprirsi nei confronti del ricercatore e include strategie che dimostrino attenzione e riconoscimento degli altri, come l'uso del nome dell'intervistato, di gesti fisici e di un linguaggio del corpo che riflettano l'apertura verso l'altro, l'adozione di un approccio amichevole attraverso il mantenimento del contatto visivo, di un tono di voce adeguato, di un'espres-

e intervistato, il principio dell'umanità (*humaness*⁶) e quello dell'empatia (*empathy*), quali elementi preziosi per mettere gli intervistati a proprio agio e come strumenti efficaci per costruire rapporti e stabilire relazioni produttive e responsabilizzanti tra ricercatori e partecipanti alla ricerca (Pitts, Miller-Day, 2007).

Anche se nella cultura occidentale un segno di attenzione è rappresentato dal mantenimento del contatto visivo verso l'interlocutore, nel caso delle interviste realizzate in questa ricerca, il ricercatore ha preferito adottare la postura che si adotta nei colloqui, soprattutto di tipo personale, nella cultura africana: entrambi i soggetti guardano davanti a sé o verso il basso, senza incrociare lo sguardo, questa postura è stata adottata anche durante le interviste realizzate in videochiamata. Queste strategie hanno trasmesso un atteggiamento di autentico interesse nell'acquisire il percorso di vita degli intervistati, attraverso le loro storie e prospettive (Dickson-Swift et al., 2007), facendo sentire il narratore l'esperto della propria vita (Wong, Cumming, 2008), dimostrando apertura e riconoscendo autentico valore alle opinioni degli altri (Dickson-Swift et al. 2006; Jansen, 2015).

La creazione di un contesto informale, seppur con chiarezza dei rispettivi ruoli, ha permesso al ricercatore di trasmettere un senso di umana comprensione e di costruire uno scambio dialogico, di co-costruzione di significato, piuttosto che una pura raccolta di dati e informazioni, con un forte impegno all'ascolto attivo, alla riflessione comune (Dreher, 2012).

L'esercizio dell'empatia da parte del ricercatore è strettamente legato al processo di costruzione del rapporto di fiducia con l'intervistato. Ciò prevede il valore della reciprocità, dimostrato dalla volontà di ciascuna parte di apprezzare le prospettive e il mondo dell'altro (Watts, 2008; Dennis, 2016). L'esercizio dell'empatia ha previsto l'assunzione di un atteggiamento di ascolto senza giudizio (Dickson-Swift et al., 2007), attingendo alla risorsa dell'intelligenza emotiva (Watts, 2008) per monitorare costantemente il livello di benessere degli intervistati durante la narrazione, attraverso l'attenta osservazione del linguaggio del corpo, del tono della voce e del loro stato emotivo, al fine di comprendere più pienamente i molteplici significati delle loro parole. In un percorso di ricostruzione biografica di questo tipo, il narratore ha bisogno di essere accompagnato (Honoré, 1992) da qualcuno che non guida, ma si pone accanto, per fare luce nell'oscurità dei ricordi, in una relazione di cura pedagogica (Rogers, 1970; Ulivieri, 2017).

Poiché il racconto autobiografico è un'espressione della visione di sé che ha il narratore, l'interpretazione da parte del ricercatore non può che consistere

sione del viso attenta.

⁶ Il principio dell'umanità si fonda sul valore della reciprocità che valorizza la dualità nella condivisione delle informazioni, in cui partecipanti e ricercatori sono riconosciuti sia come donatori che come destinatari di informazioni e dove i ricercatori sono incoraggiati ad esprimere (piuttosto che sopprimere) la loro umanità.

⁷ Il principio dell'empatia è strettamente connesso al processo di costruzione del rapporto e include il valore della mutualità e la volontà di ciascuna parte di apprezzare le prospettive e il mondo dell'altro.

nell'identificazione del significato o della visione già implicita nella vicenda raccontata (Atkinson, 2002, p. 100). Per l'analisi delle interviste biografiche realizzate in questa ricerca, si è optato per l'approccio di tipo comprensivo di Bertaux (1997) e Bichi (2002). Secondo Bertaux (1997), l'obiettivo dell'analisi di un'intervista biografica consiste nel rendere esplicite le informazioni e i significati pertinenti che vi sono contenuti. Il ricercatore, attraverso ripetute letture delle trascrizioni, si forma una rappresentazione mentale dei rapporti e dei processi che hanno generato i fenomeni descritti dagli intervistati e le trasferisce in forma discorsiva. Per Bertaux (1997) un buon modello di analisi è quello che rende visibili una serie di fenomeni osservati, elaborando buone descrizioni, facilmente comprensibili, le più approfondite possibili.

Bichi (2002) promuove un'analisi comprensiva nella quale l'intervistato e l'intervistatore sono implicati insieme nella produzione di conoscenza. L'intervistato non è solo una fonte di informazioni, ma è anche un attore sociale in grado di definire il mondo sociale di cui fa esperienza. Il ricercatore invece, interpreta, riferisce ed esplicita il suo quadro di riferimento o sistema di descrizione (Bichi, 2002, p. 150).

5.2. Le interviste in profondità ai testimoni privilegiati

Come già anticipato, l'obiettivo delle interviste rivolte ai testimoni privilegiati (Corbetta, 2003, p. 81) è stato quello di raccogliere i punti di vista, le esperienze dirette e le osservazioni di alcune figure che si occupano a diverso titolo del tema del riconoscimento delle competenze nel contesto dell'educazione degli adulti.

Le figure individuate hanno permesso di offrire uno sguardo non soltanto da punti di osservazione e di vista diversi, ma anche di procedere, a partire da una visione delle politiche relative al riconoscimento delle competenze e all'apprendimento permanente, attraverso le interviste a due rappresentanti istituzionali (INAPP⁸ e EPALE⁹), per passare poi al contesto del sistema formale di istruzione degli adulti (due dirigenti scolastici e quattro docenti) e ad un'esperienza consolidata di formazione ad adulti immigrati, attraverso l'intervista alla responsabile della Scuola di lingua e cultura italiana della Comunità di Sant'Egidio¹⁰, che hanno permesso di affrontare le tematiche di interesse

⁸ L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca, che svolge analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro e dei servizi per il lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e di tutte quelle politiche pubbliche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

⁹ L'Unità EPALE, che opera all'interno dell'Agenzia Erasmus+ Indire, è responsabile dell'implementazione del progetto per l'Italia, promuovendone l'informazione in tutto il territorio nazionale attraverso l'organizzazione di eventi e workshop di formazione, sia specificamente dedicati a EPALE che in collaborazione con altre iniziative dell'ambito educazione degli adulti.

¹⁰ La Scuola di Lingua e Cultura Italiana della Comunità di Sant'Egidio è nata a Roma nel 1982 e

della ricerca dal punto di vista dell'attuazione delle politiche e di implementazione delle prassi. Le interviste ai tre orientatori operanti in progetti dell'ambito del terzo settore finalizzati all'inclusione educativa e professionale degli immigrati e ai due mediatori interculturali (entrambi di origine subsahariana) operanti nel sistema di accoglienza ex-SPRAR, oggi SAI hanno fornito ulteriori elementi per comprendere le caratteristiche delle pratiche realizzate al di fuori dei contesti educativi. Infine, l'incontro con il griot¹¹ maliano ha avuto l'obiettivo particolare di approfondire il tema dell'utilizzo dell'oralità nella cultura africana in relazione all'utilizzo della narrazione autobiografica nei percorsi di riconoscimento delle competenze.

Per la conduzione delle interviste è stata predisposta una traccia, con un elenco di temi di interesse per il ricercatore, che è stata di volta in volta adattata allo specifico ruolo di ciascun interlocutore, con integrazioni specifiche di ulteriori temi. Gli argomenti chiave affrontati durante le interviste in profondità sono:

- l'accesso all'educazione degli adulti e a percorsi di riconoscimento delle competenze pregresse degli immigrati;
- gli approcci e le metodologie eventualmente utilizzate in tali processi;
- la personalizzazione del percorso di valorizzazione delle competenze e dell'offerta formativa;
- il tipo di competenze necessarie nella fase di accompagnamento dei processi di individuazione e validazione delle competenze.

Durante le interviste sono emerse osservazioni, riflessioni, su un tema che non era stato esplicitamente compreso nella traccia di intervista, ossia gli elementi che condizionano e determinano le traiettorie di inclusione degli immigrati adulti, per tanto, nella fase di analisi delle interviste è stato costituito questo ulteriore campo tematico, che verrà restituito in quanto considerato valido arricchimento al lavoro di approfondimento svolto in questa fase della ricerca.

L'analisi dei dati delle interviste è stata realizzata secondo un approccio olistico (Janesick, 1998), allo scopo di comprendere i fenomeni, i punti di vista e le prospettive delle persone. Pertanto, la presentazione dei risultati ha seguito una prospettiva narrativa (Gianturco, 2005).

I diversi interlocutori intervistati hanno proposto il loro punto di vista sui temi che sono stati affrontati durante le interviste, ciascuno di loro sulla base del proprio ruolo e della esperienza personale maturata nei diversi contesti di appartenenza.

propone corsi di italiano come seconda lingua (L2) agli stranieri e nel 1989 ha ottenuto il riconoscimento del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR). La Scuola organizza i corsi di lingua italiana seguendo i livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue), dal livello propedeutico all'A1 (prima alfabetizzazione) fino al C2.

¹¹ Nella cultura di alcuni popoli dell'Africa Occidentale, il griot (termine francese) è un poeta e cantore che svolge il ruolo di conservare la tradizione orale degli avi e, in alcuni contesti storici precoloniali, aveva anche il ruolo di interprete, ambasciatore e mediatore di conflitti. Questa figura ha ancora una propria funzione nelle comunità dei paesi dell'Africa occidentale sub-sahariana (Mali, Gambia, Guinea, Senegal, Burkina Faso).

L'apprendimento permanente e, al suo interno, la specificità dell'educazione degli adulti, è un tema di grande attenzione da parte delle istituzioni, a partire da quelle europee, fino alla dimensione nazionale del nostro paese, dove, attraverso la riforma dei CPIA, si è voluto individuare priorità e organizzazione al fine di favorire l'inclusione educativa degli adulti. D'altro canto, per quanto i dettati normativi mirano a rafforzare l'effettiva partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, la sua applicazione pratica è ancora lontana da raggiungere le aspettative e gli obiettivi dei legislatori. L'offerta formativa per gli adulti non è omogenea sul territorio nazionale e soprattutto la possibilità per gli studenti del CPIA di usufruire di un'offerta personalizzata per accedere a percorsi di istruzione secondaria e/o professionale è ancora molto limitata e difficilmente accessibile per gli adulti immigrati, per motivi di distanza, di incompatibilità con gli orari di lavoro, per tipologia di offerta non adeguata ai bisogni delle persone, in particolar modo dei cittadini immigrati. Alcune esperienze positive esistono, ma non sono prassi consolidata in tutta la rete, mentre le reti associative private in alcuni casi riescono ad offrire percorsi di formazione, a volte certificata, a volte non formale, in collaborazione con istituzioni locali disposte a collaborare. Resta forte l'interesse da parte di molti cittadini immigrati a perseguire obiettivi di istruzione e formazione superiore, ma i vincoli logistici, economici, di disponibilità di tempo sono elementi determinanti nel limitare nella sostanza l'accesso a percorsi successivi al diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione. I docenti dei CPIA intervistati intravedono delle soluzioni per accogliere in modo positivo e praticabile l'interesse degli adulti immigrati all'educazione, proponendo un ampliamento dell'offerta dell'educazione degli adulti all'interno del CPIA, attraverso la gestione di percorsi di secondo livello e/o di formazione professionale e l'apertura degli istituti anche nei fine settimana, per superare la difficoltà di conciliazione di tempi di lavoro e tempi di studio per gli studenti.

Per quanto riguarda il riconoscimento delle competenze, si registra anche su questo tema un forte impulso offerto dalla legislazione e una raggiunta consapevolezza da parte delle istituzioni coinvolte sulla centralità di questo tema, come diritto della persona a valorizzare le proprie esperienze e competenze, sia per accedere a percorsi di istruzione e formazione, sia per migliorare la propria condizione professionale. Anche in questo caso quindi, il quadro legislativo è ormai completo e deve diventare prassi applicata, anche permettendo di valutare la praticabilità del dettato normativo e l'accessibilità da parte dei cittadini. Per quanto riguarda il riconoscimento delle competenze acquisite dai cittadini immigrati nel proprio contesto di origine, anche in questo caso i CPIA hanno acquisito alcuni anni di esperienza, seppur indirizzata a riconoscere le competenze utili alla personalizzazione del patto formativo da realizzare all'interno del CPIA stesso. Dall'esperienza riportata dei dirigenti scolastici e dai docenti dei CPIA, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze pregresse degli studenti immigrati si presenta come un'attività complessa ma necessaria, che permette di organizzare al meglio l'offerta formativa, di motivare gli studenti e di personalizzare l'offerta.

Anche gli operatori impegnati nell'orientamento scolastico e professionale e i mediatori interculturali ritengono centrale questa fase nei percorsi di inclusione, per facilitare un processo di empowerment che permetta il rafforzamento del senso di sé e della propria identità, messa a dura prova dal percorso migratorio e dalle difficili condizioni di vita che quasi sempre caratterizzano la vita degli immigrati nel nostro paese. C'è la consapevolezza della difficoltà di ricostruire percorsi esperienziali realizzati in contesti culturali diversi al fine di individuare apprendimenti e competenze e arrivare a una loro definizione e formalizzazione nel nostro contesto di riferimento. In ogni caso, quello che emerge dalle interviste è che la grande maggioranza degli immigrati adulti e giovani adulti possiede competenze acquisite prevalentemente in contesti non formali e informali, a partire dalla tenera età, competenze che potrebbero essere utilizzate sia nei percorsi formativi che in quelli professionali, anche attraverso un percorso di aggiornamento e di ricontestualizzazione delle stesse. Nel caso degli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana, la possibilità di individuare le competenze possedute, ma non certificate, attraverso prove pratiche, percorsi di tirocinio, si adatta bene alla cultura di origine, nella quale le capacità, soprattutto professionali, si riconoscono attraverso la pratica, in un contesto in cui la documentazione scritta e le certificazioni non sono soltanto scarsamente diffuse, ma non vengono considerate indicative del possesso reale di competenze.

Per quanto attiene gli approcci e le metodologie nei processi di individuazione e riconoscimento delle competenze, tutti gli interlocutori concordano sull'importanza di considerare le persone nella loro complessità e unicità e sulla necessità di adattare strumenti e prassi ai bisogni specifici degli interessati. La centralità dell'esperienza e dei percorsi biografici è condivisa da tutti gli intervistati, consapevoli che – soprattutto per chi attraversa un percorso di ricostruzione dell'identità e di inclusione in un nuovo contesto culturale e sociale – la riflessione sulla propria traiettoria biografica, la rivalutazione del proprio bagaglio personale e identitario diventa essa stessa possibilità di apprendimento e di costruzione di nuove competenze, ma anche di espressione e affermazione della propria identità. Emerge altresì che l'utilizzo di approcci di tipo biografico necessitano di competenze specifiche da parte dell'operatore che li applica, ma anche della costruzione di una relazione con il soggetto interessato, che sia in grado di accompagnare la ricostruzione dell'esperienza, di dargli voce e metterla in parola, garantendo il rispetto della sua originalità e integrità. Per gli immigrati dell'Africa subsahariana, il racconto, la comunicazione orale, è ancora il mezzo di trasmissione della cultura, della conoscenza, modalità considerata di maggior affidabilità e valore rispetto alla parola scritta; ma allo stesso tempo il racconto è una modalità di condivisione che si svolge in presenza di una relazione di fiducia e di riconoscimento reciproco.

Il tema della personalizzazione chiama in causa diversi punti di vista: dalla necessità di offrire servizi integrati che comprendano percorsi di identificazione e riconoscimento delle competenze, orientamento formativo e professionale, incontro domanda offerta, alla personalizzazione dell'offerta formativa attra-

verso gli obiettivi, le metodologie didattiche e i contenuti, adattati ai bisogni e al contesto di inserimento degli studenti. Ciò influisce in modo sostanziale sui risultati dei percorsi. I docenti, i mediatori e gli operatori all'orientamento, sono estremamente consapevoli di quanto la condizione psicologica, abitativa, economica, determinino i processi di inclusione e la realizzazione del personale progetto migratorio.

L'inclusione educativa e professionale degli adulti immigrati supportata da percorsi di riconoscimento delle competenze chiama in causa lo sviluppo di competenze professionali di tipo interculturale. Di questo sono assolutamente consapevoli i docenti, i mediatori e gli operatori all'orientamento, i quali sottolineano che la riuscita della relazione di accompagnamento in questo tipo di percorsi si basa sulla costruzione di un rapporto di fiducia e di riconoscimento reciproco, che non può esistere senza la pratica di competenze interculturali, determinanti non soltanto nella relazione, ma anche per comprendere e valorizzare le esperienze e i saperi di cui sono portatori i cittadini immigrati. Gli intervistati intendono le competenze interculturali come la capacità di comunicare utilizzando la lingua madre o la lingua veicolare più conosciuta dalla persona che si sta accompagnando, ma anche come la capacità di comunicare in modo verbale e non verbale tenendo conto della cultura e del credo religioso della persona. Un ulteriore elemento che viene sottolineato è l'importanza della conoscenza dei contesti di provenienza, per permettere una migliore comprensione del narrato, sia al fine dell'individuazione delle competenze, sia per contestualizzare la portata emotiva dell'esperienza condivisa. Di certo tutti gli intervistati concordano sulla necessità di formazione e/o di autoformazione specifica al fine di acquisire specifiche competenze che possano essere rafforzate sicuramente dall'esperienza.

Infine, emergono alcune osservazioni e riflessioni da parte dei professionisti che si trovano a contatto diretto con i cittadini immigrati, che confermano l'importanza di procedere secondo un approccio olistico nei percorsi di accoglienza e inclusione. I cittadini immigrati spesso rinunciano alla procedura per il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero per la difficoltà ad ottenere la legalizzazione dei certificati presso le ambasciate italiane presenti nei paesi di origine (o in caso di assenza nel paese di origine in un paese confinante), per il costo e per la lunghezza dei tempi. A questo si aggiunge la consapevolezza che molto spesso questo investimento non favorisce un miglior percorso professionale o che proseguire gli studi, ad esempio in ambito universitario, è troppo gravoso da sostenere.

Pur di fronte alla volontà di accedere a percorsi di istruzione superiore e di formazione professionale, la difficoltà a conciliare l'esigenza di lavorare con i tempi dello studio sono aggravate dal fatto che molti cittadini immigrati lavorano senza un contratto di lavoro regolare, il che non gli permette di accedere a permessi di studio o a giornate di ferie retribuite, ma soprattutto li sottopone ad orari di lavoro che superano largamente i limiti consentiti dalla legge. Le condizioni lavorative precarie e irregolari, la scarsa disponibilità di risorse eco-

nomiche portano queste persone a vivere in situazioni di disagio abitativo e in luoghi molto periferici, per cui anche la collocazione dei luoghi di erogazione dell'offerta formativa possono incidere sulla possibilità o meno di partecipare. Infatti, laddove non ci sia un sistema di trasporti efficiente che copre anche le fasce orarie delle scuole serali e si debba coprire una distanza consistente, l'accesso all'istruzione e alla formazione diventa difficilmente praticabile. Per quanto riguarda coloro i quali si trovano ospiti nei centri di accoglienza, la durata sempre più breve del progetto di accoglienza va a discapito della possibilità di considerare un progetto di inclusione educativa che vada oltre il conseguimento del livello A2 della lingua italiana. Per quanto riguarda le persone che arrivano con un bagaglio di competenze di medio alto livello, di fronte alla difficoltà di vederlo riconosciuto, non solo formalmente, ma anche a livello economico sociale, per intraprendere un inserimento socioprofessionale adeguato al proprio profilo, si verifica sempre più spesso il trasferimento dall'Italia verso altri paesi europei dove si presentano migliori possibilità di inclusione per i cittadini immigrati. Per molti giovani adulti invece, l'assenza di un accompagnamento duraturo, da parte del sistema di accoglienza e del sistema educativo, porta alla permanenza di una condizione di disorientamento che molto di frequente porta ad una vita estremamente precaria condotta in condizioni di esclusione sociale, economica e culturale. Soprattutto le persone che sono giunte in Italia negli ultimi anni e che, per raggiungere l'Europa, hanno utilizzato il percorso attraverso la Libia, come è il caso in particolare delle persone provenienti dall'Africa sub-sahariana, sono portatrici di traumi profondi, spesso latenti, che portano spesso ad una condizione di perdita di autostima e di annientamento della propria identità; per queste persone percorsi di recupero del valore della propria esperienza e di valorizzazione della propria identità professionale dovrebbe essere una parte essenziale di un percorso di accoglienza e inclusione.

Infine, una generale difficoltà a realizzare il proprio progetto migratorio, a valorizzare il proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze, la conseguente privazione educativa ed economica, porta i cittadini immigrati (spesso in Italia senza famiglia), ad una condizione di auto isolamento ed esclusione sociale e culturale, limitando i contatti quasi esclusivamente all'interno della propria comunità, che insieme allo svolgimento di attività lavorative nelle basse qualifiche (braccianti, operai, addetti alla guardiania notturna, addetti alla pulizia di uffici e condomini, ecc.) causano un effetto di analfabetismo di ritorno anche nelle persone che hanno seguito percorsi di istruzione e formazione.

5.3. I focus group con le comunità della diaspora subsahariana

Le comunità della diaspora rappresentano e assistono gli immigrati e si costituiscono nei territori (provinciali e regionali) dove si presenta un numero consistente di cittadini provenienti da un determinato paese straniero, di

norma secondo un'organizzazione formale, ma non necessariamente. Sul ruolo delle comunità della diaspora, anche indicate come comunità etniche, è utile ricordare che sono il luogo a cui i cittadini immigrati fanno riferimento per la maggior parte delle problematiche relative alla loro vita nei paesi di destinazione: avere informazioni su iter burocratici, trovare occupazione, un alloggio, ma anche per ottenere servizi professionali all'interno di un contesto di fiducia.

Incontrare alcune comunità della diaspora subsahariana è risultato particolarmente importante, per affrontare alcuni temi specifici e complessi con chi si trova ad affrontarli direttamente, per se stesso e per gli altri componenti della comunità di riferimento. In particolare, il ricercatore ha indirizzato la discussione nei focus group su specifici obiettivi, quali: la ricostruzione del contesto di origine dei partecipanti, delle principali motivazioni alla migrazione, dei percorsi di inclusione e del riconoscimento e della valorizzazione delle competenze pregresse. L'intento è stato quello di comprendere il contesto di origine in cui nasce la scelta migratoria, le principali spinte e aspettative rispetto ai risultati di una scelta così radicale, gli esiti di un investimento personale e familiare così importante. Le comunità che hanno dato disponibilità a partecipare ai focus group sono quelle rappresentative del Burkina Faso, del Mali, della Nigeria e della Sierra Leone del territorio laziale e la comunità del Senegal della Sardegna.

Sono stati realizzati cinque focus group con partecipanti che si conoscevano precedentemente all'interno della comunità e guidati dal ricercatore/moderatore che ha proposto la traccia dei temi da sviluppare. Il ruolo del moderatore è stato limitato all'introduzione degli obiettivi dell'attività, alla presentazione dei temi di discussione, ad interventi finalizzati ad agevolare l'andamento della discussione evitando eccessive distrazioni dal tema centrale (Corrao, 2002).

I cinque focus group sono stati gestiti seguendo la medesima traccia di partenza:

- descrizione del contesto di provenienza (politico, economico, sociale);
- descrizione del sistema scolastico e universitario (reale andamento scolarrizzazione e possibilità di accesso a percorsi formativi/educativi) e del mercato del lavoro;
- principali motivazioni del fenomeno migratorio;
- percorso di inserimento in Italia, che tipo di opportunità educative/formative e professionali (aspettative/realtà);
- accesso a percorsi di messa in valore gli apprendimenti pregressi ai fini della realizzazione del progetto migratorio e di un migliore percorso di inclusione.

Per facilitare l'analisi del materiale raccolto è stata costruita una griglia di lettura da applicare all'intero materiale di ciascun focus group, secondo la traccia utilizzata durante la discussione tra i partecipanti (Corrao, 2002). Infine, al fine di fornire una restituzione accurata degli elementi emersi nel corso della discussione, è stato adottato un approccio di analisi tematica del contenuto, guidata dai concetti chiave esplicitati durante la contestualizzazione della ricerca.

Dalla discussione svolta con le cinque comunità africane si conferma la situazione di instabilità politica che caratterizza quattro paesi su cinque, dove il Senegal risulta il contesto di maggiore continuità nel Governo del paese, senza la presenza di conflitti o minacce di terrorismo.

Gli intervistati dimostrano scarsa fiducia nelle autorità politiche dei propri paesi, denunciando incapacità della classe politica, forte corruzione, distanza dai bisogni dei cittadini. Nonostante la presenza di importanti risorse interne nei diversi paesi, soprattutto di tipo minerario, che potrebbero permettere lo sviluppo e il benessere dei cittadini, questi Paesi sono imbrigliati nella scarsa capacità delle autorità di gestire le ricchezze naturali del paese, in un permanere dell'assoggettamento culturale ed economico ad alcuni Stati europei e agli Stati Uniti d'America, nel crescere della corruzione, che rende ricca una piccolissima parte della popolazione e getta nella miseria tutti gli altri. Tutti i paesi coinvolti nei focus group non hanno un sistema di welfare che garantisca alla popolazione l'assistenza sanitaria e previdenziale ai propri cittadini, soltanto il Senegal è percepito come un paese, che pur dovendo ancora fare molto per migliorare la vita dei cittadini, ha avviato alcuni iniziali interventi di protezione a favore della popolazione più fragile. Si ritiene importante sottolineare che, nonostante il tono di delusione che accompagna la discussione quando si fa riferimento alla situazione economica e sociale del proprio paese, tutti gli intervistati parlano delle potenzialità presenti nel paese di origine, sia in termini di ricchezze naturali che in termini di risorse umane, con un sentimento estremamente orgoglioso e di fortissimo legame con le proprie radici e grande attenzione per le condizioni attuale e gli scenari futuri.

Per quanto riguarda l'accesso all'educazione, non tutti i paesi prevedono l'obbligo all'istruzione, l'accesso alla scuola primaria pubblica ha in genere dei costi medio bassi in termini assoluti, ma considerata la numerosità dei bambini in ciascuna famiglia e le spese per raggiungere gli istituti scolastici spesso lontani, l'assenza delle mense a fronte di un orario che prevede lezioni anche nel pomeriggio, per le famiglie è pressoché impossibile assicurare la frequenza alla scuola per tutti i figli. La comunità della Nigeria ha esplicitamente detto, che laddove è necessaria fare una scelta, sono i figli maschi che vengono avviati verso l'istruzione. La comunità maliana sottolinea come nel contesto rurale, i bambini aiutano la famiglia nei lavori di accudimento del bestiame e nelle coltivazioni e che questo rappresenta un freno verso la partecipazione ai percorsi di istruzione dei bambini. In generale, si registra la difficoltà per le famiglie a garantire un percorso regolare di istruzione a tutti i figli presenti in famiglia, la carenza di istituti scolastici nelle aree rurali, soprattutto a partire dalla scuola secondaria, la carenza delle infrastrutture e una migliore offerta da parte degli istituti privati che però sono scarsamente accessibili per motivi economici. In generale la qualità dell'educazione è valutata da soddisfacente a buona, l'offerta post secondaria è presente in tutti i paesi, ma chiaramente è un privilegio per i pochi giovani che appartengono a famiglie in condizioni economiche migliori e che vivono nelle aree urbane.

Un buon percorso di scolarizzazione non garantisce però l'ingresso nel mondo del lavoro, anzi, nella maggior parte dei casi risulta essere un investimento senza ritorno per i giovani e per le famiglie, perché il tessuto economico non è in grado di assorbire tutti i giovani, e gli adulti, in cerca di occupazione. Chi ha la possibilità di studiare all'estero, in genere, ha maggiori opportunità di trovare un'occupazione al rientro nel paese di origine. I paesi sui quali si è condotto l'approfondimento presentano un mercato del lavoro fragile, diviso tra le attività agricole che si assottigliano a causa dei cambiamenti climatici e le frequenti siccità e l'assenza di un tessuto industriale che possa assorbire la manodopera disponibile. I giovani delle zone rurali si riversano nelle aree urbane, dove non trovano mezzi per sopravvivere. L'accesso alle professioni della pubblica amministrazione (sanità, scuola, enti locali), anche in possesso dei titoli di studio, sono spesso vincolati da un sistema clientelare che fa parte di prassi corrotte che hanno pervaso la gestione dei paesi.

Di fronte all'impossibilità di intravedere un futuro e alla necessità di far fronte ai bisogni familiari, anche a causa della totale assenza di protezione sociale, i giovani che hanno studiato, ma anche quelli che si sono riversati nelle aree urbane lasciando i villaggi ormai impoveriti, vedono nella scelta migratoria l'unica opportunità di accedere ad un futuro dignitoso.

I percorsi di inclusione in Italia presentano una serie di problematiche, la prima è relativa alla conoscenza della lingua e ai lunghi percorsi di regolarizzazione, senza i quali è difficile accedere a forme di occupazione regolare e a percorsi di formazione professionale. Anche quando si è in possesso dei documenti e si acquisisce la conoscenza della lingua italiana è estremamente difficile far coincidere il proprio profilo professionale e culturale con le opportunità professionali accessibili. L'iter necessario alla legalizzazione dei titoli di studio conseguiti nel paese di origine per procedere al loro riconoscimento in Italia è lungo e costoso e spesso non dà risultati in termini di valorizzazione nel mercato del lavoro italiano. Le comunità segnalano come anche i titoli di studio accademici conseguiti in Africa non siano considerati di valore dai datori di lavoro o da chi si occupa dell'incontro domanda offerta. Chi ha competenze professionali, spesso conseguite dopo lunghi anni di apprendistato o all'interno del contesto familiare, ha difficoltà a trovare l'opportunità per utilizzarle, anche in questo caso, sia per assenza di attestati o qualificazioni professionali (che in ogni caso dovrebbero seguire l'iter della legalizzazione), sia per scarsa considerazione da parte degli attori del mercato del lavoro.

Le comunità sottolineano come ci sia un forte pregiudizio verso i cittadini originari dell'Africa subsahariana, che vengono considerati in modo generalizzato analfabeti, ignoranti, senza capacità e che questo approccio culturale porta anche gli operatori che si occupano di accoglienza, formazione e orientamento professionale a destinarli sempre a percorsi formativi e attività lavorative di bassa qualifica. Queste difficoltà a realizzare i propri obiettivi fanno sì che per molti cittadini immigrati l'Italia rappresenti un ulteriore paese di transito, dove si è costretti a restare per regolarizzarsi, ma dal quale poi partire

per raggiungere paesi europei che offrano più opportunità, come la Gran Bretagna e la Francia, che per gli anglofoni e i francofoni presentano anche il vantaggio di permettere un più rapido inserimento grazie alla conoscenza della lingua e la Spagna e la Svezia, considerate come paesi dove i percorsi di inclusione sono più efficaci.

La possibilità di poter accedere a percorsi di riconoscimento delle competenze pregresse è considerata dalle comunità una buona opportunità, sia per chi possiede titoli di studio, che per chi ha competenze professionali specifiche, non soltanto per un migliore percorso di inclusione ma anche come percorso di empowerment che possa contrastare la percezione del costante pregiudizio da parte del contesto italiano.

5.4. Le interviste biografiche agli immigrati adulti subsahariani

Come già anticipato, attraverso le interviste biografiche si è voluto cogliere il punto di vista degli immigrati, raccogliendo dieci storie, attraverso le quali conoscere il percorso migratorio del soggetto, le esperienze precedenti la partenza e le opportunità di integrazione ed inclusione scolastica e professionale che si sono rese disponibili e accessibili durante la presenza in Italia.

L'intento del ricercatore è stato anche quello di comprendere la praticabilità dell'utilizzo di un approccio biografico-narrativo per la ricostruzione delle esperienze e degli apprendimenti dei soggetti con background migratorio, come elemento di personalizzazione nella fase di accompagnamento nell'individuazione delle competenze acquisite nel paese di origine e nel percorso migratorio.

In ragione dell'orientamento metodologico di tipo qualitativo prescelto per lo svolgimento della fase empirica della ricerca, lo strumento utilizzato è stato l'intervista di tipo semi-strutturata con intento biografico narrativo.

La narrazione autobiografica è una modalità che permette di conoscere a fondo le vicende individuali delle persone e le loro prospettive individuali (Atkinson, 2002); nel caso delle persone con background migratorio, che lasciano il loro paese, la loro famiglia, che per diverse ragioni non hanno prove documentali del loro passato, il loro racconto è pressoché l'unica modalità per conoscere la loro storia, le loro esperienze, le loro ricchezze. È un approccio che punta a valorizzare la verità personale, rappresentata soggettivamente e permette di far conoscere agli altri, la vera essenza dell'esperienza esistenziale (Atkinson, 2002, p. 12).

Proprio in considerazione dell'unicità di ogni singola storia, non è stata costruita una vera e propria traccia di intervista, ma la conversazione è stata stimolata con delle domande che facevano riferimento ai temi di interesse del ricercatore. In generale, si è voluto comprendere l'itinerario biografico del soggetto, cercando di cogliere diversi aspetti dell'esperienza personale degli intervistati, lasciando che il racconto, seppur stimolato dalle domande, fosse il più

spontaneo possibile, senza forzare troppo per ottenere le risposte, assecondando il flusso narrativo del soggetto.

Per l'individuazione dei soggetti da intervistare si è utilizzato un campione non probabilistico accidentale, scelto sulla base di alcune caratteristiche ritenute utili per lo studio e sulla disponibilità delle persone (Coggi, 2005b, p. 57). Le caratteristiche individuate dal ricercatore per selezionare i soggetti da intervistare sono:

- aver conseguito la maggiore età;
- provenienza da un paese subsahariano;
- conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1;
- presenza in Italia da almeno tre anni;
- disponibilità a narrare la propria storia ai fini della ricerca.

Si è ritenuta necessaria la conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1 per assicurarsi la possibilità di una sufficiente capacità di espressione da parte dell'intervistato, tenendo conto della possibilità di utilizzare la lingua francese e/o inglese nel caso ci fossero passaggi difficili da esprimere in italiano.

Per l'individuazione delle persone disponibili all'intervista, il ricercatore si è affidato ai contatti con le comunità della diaspora che hanno segnalato alcuni nominativi, corrispondenti ai requisiti definiti e a contatti personali del ricercatore che a loro volta hanno contattato persone potenzialmente adatte ad entrare a far parte del campione.

Le interviste sono state realizzate durante le restrizioni sanitarie a seguito della pandemia da Covid 19. Ciò ha condizionato la composizione del campione, perché quando non è stato possibile svolgere le interviste in presenza, è stato necessario farlo attraverso video chiamata. Pertanto, è stato necessario cogliere la disponibilità delle persone che avevano la strumentazione e l'accesso alla rete indispensabili per svolgere l'intervista.

Ciascun intervistato è stato informato delle finalità della ricerca, sono stati garantiti l'anonimato e la riservatezza dei dati sensibili, le interviste sono state registrate e successivamente trascritte fedelmente. Per garantire la riservatezza, i nomi degli intervistati sono stati sostituiti da nomi di fantasia, rispettando la cultura di origine di ciascuno.

Alcuni intervistati hanno chiesto al ricercatore la possibilità di darsi del tu, altri hanno assecondato il lei, il ricercatore si è sempre adattato alla scelta dell'intervistato. Inoltre, anche se nella cultura occidentale un segno di attenzione durante un'intervista è rappresentato dal mantenimento del contatto visivo verso l'interlocutore, in questo particolare caso, il ricercatore ha preferito adottare la postura che si adotta nei colloqui, soprattutto di tipo personale, nella cultura africana: entrambi i soggetti guardano davanti a sé o verso il basso, senza incrociare lo sguardo.

Per l'analisi delle interviste biografiche realizzate in questa ricerca, si è optato per l'approccio di tipo comprensivo di Bertaux (1997) e Bichi (2002).

In questo lavoro di ricerca l'obiettivo dell'analisi delle interviste biografiche è quello di presentare le singole storie, di rendere esplicite le informazioni e i

significati che vi sono contenuti. Il ricercatore, attraverso ripetute letture delle trascrizioni, ha individuato alcuni passaggi da evidenziare per ciascuna storia, al fine di portare alla luce il percorso del singolo e i temi chiave di interesse della ricerca, ossia la possibilità di utilizzare le proprie esperienze pregresse nel percorso di inserimento in Italia, la possibilità di accedere a percorsi di istruzione ed educazione degli adulti, l'accesso ad occupazioni in linea con la propria storia scolastica e professionale e con le proprie aspirazioni. Inoltre, per ciascuna storia sono stati evidenziati altri elementi che il ricercatore ha ritenuto utili per comprendere il percorso di inclusione dei soggetti.

Le storie

Abdou, Senegal, 58 anni

Abdou è nato in una città del Senegal, Thies, distante circa 70 km dalla capitale Dakar. Thies è la seconda città del Senegal, per importanza economica e per numero di abitanti. Il padre di Abdou è un sarto e sua madre è sempre stata una casalinga, la condizione economica familiare gli permette di prendere il diploma di maturità e di essere assunto nell'azienda postale senegalese, dove Abou lavora per 17 anni, realizzando un percorso di carriera che lo porta a dirigere degli uffici postali. Lui stesso ammette che il lavoro gli permetteva una stabilità economica, di mantenere la famiglia, "stavamo bene davvero".

Ma un giorno Abdou, all'età di circa 40 anni, già sposato con figli, nonostante abbia raggiunto una buona posizione professionale, decide di partire per l'Europa: "abbastanza importante come posizione in Senegal, questo è giusto dirlo, poi l'ho fatto per 17 anni, poi è arrivato il vento dell'immigrazione e sono andato via". Abdou, pur non avendo un bisogno impellente di emigrare, pensa che questa scelta gli possa permettere di migliorare ulteriormente la condizione propria e della sua famiglia, soprattutto perché il suo reddito non è destinato al mantenimento della *grande famille*, ossia della famiglia di origine, che comprende i genitori, i fratelli, le sorelle e gli eventuali nipoti: "pur avendo uno stipendio, pur avendo un lavoro stabile, la cultura senegalese è fatta tale che chi lavora deve aiutare tutti gli altri, siccome la famiglia senegalese è larghissima, nel senso che tutti, madre padre sorelle fratelli, tutti finché uno non ha la possibilità di sopravvivere da solo, chi ha i mezzi nella famiglia deve aiutarlo. Quindi lo stipendio che avevo non bastava per aiutare e mantenere tutta la famiglia. Quindi è una cultura di comunità, chi ha, dà per chi non ha. Ecco perché lo stipendio non bastava, allora ho dovuto dire ok, cerco di andare a trovare qualcosa in più per aiutare meglio".

Oltre all'obiettivo di conseguire una posizione economica migliore, Abdou, pensava di poter accedere a dei percorsi di studio e formativi che potessero permettergli, dopo alcuni anni di presenza in Europa, di rientrare in Senegal con delle nuove competenze professionali per reinserirsi nuovamente nell'azienda postale dove lavorava: "Il secondo obiettivo, oltre a quello sociale ed

economico, era appunto migliorare le mie competenze nel settore postale, dove lavoravo, ho detto sicuramente in occidente c'è più tecnologia, c'è più capacità, non intellettuale, ma tecnologica, quindi andiamo lì per acquisire competenze nuove, e ritornare in Senegal con un bagaglio più pesante e più forte e diventare una persona importante”.

Abdou lascia il Senegal circa venti anni fa, con un visto regolare, arriva in Italia immaginando di potersi subito iscriversi ad un percorso di studi, ma la situazione che trova è ben diversa da quello che si aspettava, perché quando il suo visto turistico scade, diventa un immigrato clandestino: “non potevo immaginare che per poter entrare in una scuola in Italia, cioè realizzare il secondo obiettivo, bisognava essere in regola, non essere un clandestino, perché se uno non ha il permesso di soggiorno, è un clandestino, nessuno ti riconosce, né la società, né l'amministrazione, nessuno, sei clandestino. Quindi anche se hai competenze, capacità, hai voglia, hai volontà di percorrere una strada molto più progressiva, beh non ti riconoscono perché sei clandestino, quindi tutte le porte sono chiuse”. Ormai Abdou si è dimesso dal suo lavoro in Senegal, è costretto a restare in Italia e a lavorare per mantenere la famiglia, inizia a fare il venditore ambulante, perché i senegalesi che si trovano sul territorio romano e laziale vengono indirizzati dalla comunità di appartenenza a questo tipo di attività: “una scelta obbligata, perché chi ti accoglie, ciò che fa è la vendita, e poi c'era un altro ostacolo che era la lingua, e questo ambiente lavorativo che tutti fanno i *vu cumpra*, vanno a vendere”.

Il lavoro del commercio ambulante è un'assoluta novità per Abdou, ma non ha alternative anche se alla sua età e con la sua precedente posizione professionale non è facile accettare questo tipo di lavoro. Nonostante le difficoltà Abdou riconosce di aver imparato cose nuove da questa esperienza: “era una cosa nuova perché ti mette in contatto direttamente con tutta la gente, quindi impari altre cose nella vita, che sono scoperte nuove, che non potevi immaginare finché stavi nell'ufficio, con la cravatta e la giacca. No, è un'altra realtà e devi andare a incontrare gente che non hai mai conosciuto, uno chiuso, un altro che è aperto, uno che ride, uno che ti insulta, ma bisogna gestire tutto questo; quindi, ci sono lati positivi e lati meno positivi, un po' negativi, ma a me quelli negativi non mi interessano, piuttosto penso a quelli positivi che mi hanno permesso di imparare e migliorare altre cose della mia vita”. Abdou cerca anche altre possibilità occupazionali, anche al fine di valorizzare la propria esperienza professionale nell'azienda postale senegalese, ma senza successo: “il mio diploma qui non vale, avrei dovuto farlo legalizzare. E delle mie competenze sviluppate alle Poste senegalesi, beh, qualcuno mi ha fatto la battuta: perché scrivete le lettere in Senegal?”.

Durante i primi anni di lavoro Abdou riesce a guadagnare abbastanza per mantenere la propria famiglia in Senegal, ma a partire dal 2003 anche il commercio ambulante subisce gli effetti della crisi economica e Abdou si rende conto che l'obiettivo di miglioramento economico che si era dato quando ha lasciato il Senegal non può essere raggiunto e che deve trovare una strada per

dare un senso positivo alla scelta migratoria. Continua a ritenere che sia importante per lui accedere a un percorso di formazione professionale e nel 2010, essendo ormai in possesso di regolare permesso di soggiorno, partecipa ad una selezione della Regione Lazio che sta organizzando dei corsi finanziati dal Fondo Sociale Europeo destinati ad over 40 privi di occupazione. Abdou riesce ad essere ammesso ad un percorso formativo relativo al settore delle energie rinnovabili, della durata di 600 ore e acquisisce la certificazione di operatore fotovoltaico. Durante la partecipazione al corso, per il quale la frequenza è obbligatoria, Abdou non può lavorare; in questo momento gli viene in soccorso la famiglia di origine, i suoi fratelli minori, di cui lui si era occupato in precedenza, si fanno carico di mantenere sua moglie e i suoi figli per permettergli di completare il percorso formativo.

A questo punto, la storia migratoria di Abdou torna sui binari dai quali era partita: “alla fine sono diventato un operatore fotovoltaico e a quel punto sono rientrato in Senegal, dove ho aperto la mia società in questo settore per installare i pannelli solari, beh sto lavorando piano piano, intanto questa è una soddisfazione di aver acquisito competenze nuove, che possono servire proprio e che hanno un futuro, nel senso che l’energia rinnovabile, in Africa, in Senegal, sono il futuro, quindi questo dico, dopo il 2010 ho iniziato a raggiungere quell’obiettivo che mi ha permesso di acquisire competenze nuove che sono utili per la società e possono anche essere utili per me stesso”.

Oggi la vita di Abdou si divide tra il Senegal e l’Italia, passa alcuni mesi l’anno in Italia, dove lavora ancora come venditore ambulante, per integrare gli utili prodotti dalla sua piccola azienda di installazione di pannelli fotovoltaici e per investire al fine di far crescere la nuova attività.

Nel racconto di Abdou si percepisce la consapevolezza di aver compiuto una scelta azzardata, basata su un’idea non reale delle opportunità alle quali avrebbe potuto accedere in Italia, come la difficoltà ad accettare un lavoro molto diverso da quello svolto nel Paese di origine, il disagio economico, il rischio di aver addirittura peggiorato le condizioni della sua famiglia a causa della sua partenza. Nonostante questo, la narrazione di Abdou è caratterizzata da una comunicazione serena, che rappresenta una persona consapevole delle proprie capacità e potenzialità, determinata e perseverante. Abdou fa parte, per origine familiare, di una comunità religiosa sufi, la comunità murid¹², che frequenta assiduamente anche qui in Italia. È lui stesso ad attribuire all’educazione religiosa ricevuta il merito di averlo accompagnato nel percorso di vita e, in particolar modo in

¹² Il muridismo è un movimento spirituale fondato da Cheikh Ahmadou Bamba Mbacké Khadim Rassoul e praticato dalla confraternita Muriddiyya. Nasce a fine XIX secolo in Senegal, dove è ancora largamente diffuso e dove ha un ruolo di rilievo nella politica del paese. Predica la santificazione del lavoro, la quale arriva così ad acquisire lo stesso valore di una preghiera. I discepoli muridi si affidano completamente a un Maestro, il marabutto, non solo dal punto di vista spirituale. Il marabutto accompagna il discepolo per tutta la vita e per la vita dei suoi figli. Il Maestro non viene eletto né nominato, ma il ruolo viene acquisito per nascita.

quello migratorio, rendendolo una persona forte, positivo: “se hai questa cultura murid, questa educazione, ti rende più forte, ti dà una particolarità, che fa che anche se stai facendo il venditore ambulante, porti ovunque dove vai il sorriso, perché dentro sei già soddisfatto, e fuori ci sono i problemi, ma dentro c’è sempre Serigne Touba¹³, ecco perché non vedrai mai un murid vero che fa casino, che ruba, che racconta bugie, no, il murid quando si alza la mattina, legge i poemi di Serigne Touba, il Corano, dice Amin, quando finisce di leggere, dice: questa giornata sarà la più bella della mia vita, vado. E domani ricomincia un altro giorno, ecco perché il murid è un po’ diverso dagli altri”.

La comunità gioca un ruolo fondamentale nella vita di Abdou, a partire da un aspetto particolarmente importante nella vita di un immigrato: “il senegalese vuole essere sempre essere seppellito nel suo Paese, se sei sicuro che lì c’è una comunità murid sei tranquillo, perché dici posso morire sicuramente, perché nessuno sa quando muore, ma se muoio qua, la comunità mi spedisce a Touba, questo è il vantaggio principale”. Abdou aggiunge che la sua comunità qui in Italia è il luogo che gli permette di rimanere legato alle sue radici, dove si incontra con i suoi amici, può discutere, scambiare opinioni, pregare; la comunità è anche un riferimento a cui rivolgersi in presenza di difficoltà particolari: “Spesso quando ci sono problemi importanti, lì c’è sempre qualcuno che ti può aiutare, dare una mano a risolvere, questo è molto importante per noi. Le conferenze, i dibattiti, lì ci sono sempre degli elementi che ti ricordano di essere sempre più forte, di non perdere speranza, è questa la cosa fondamentale. Perché guadagnare non è molto importante se non hai una forza interiore, quindi l’incontro tra di noi, dove c’è lo scambio delle esperienze, i consigli amichevoli, è lì che già ti aiuta a mandare via lo stress e a trovare delle soluzioni che da solo non potevi trovare”.

Abdou, oltre a frequentare la sua comunità religiosa, ha dedicato molto tempo all’associazione dei Senegalesi del Lazio, anche sacrificando del tempo a discapito del lavoro, con effetti sulle condizioni economiche della sua famiglia, ma la ritiene un’esperienza importante, nonostante la consapevolezza di aver tolto qualcosa alla sua famiglia.

Abdou sta comunque pensando a nuovi progetti da realizzare in Senegal, oltre all’ampliamento della sua attività nel settore delle energie rinnovabili: “Se avessi un budget anche piccolo adesso, la prima cosa che avrei fatto in Senegal, parallelamente alla mia società, è aprire un piccolo ufficio per tradurre in francese i documenti dall’italiano, e aiutare le persone che sono qui, che vogliono comprare terreni, case, nel loro Paese, che hanno mezzi economici da investire, io potrei fare da orientamento per gli investimenti, aiutare la comunità, da lì fare un servizio di collegamento Italia-Senegal. Ecco, questo mi piacerebbe proprio, un giorno lo farò, con l’aiuto di Serigne Touba”.

¹³ Serigne Touba significa Sceicco di Touba (città centrale del Senegal considerata come la città santa del muridismo): è l’appellativo con il quale viene spesso indicato Cheikh Ahmadou Bamba Mbacké Khadim Rassoul, fondatore del muridismo.

Nonostante il percorso migratorio di Abdou si stia concludendo in modo positivo, resta in lui il dispiacere per non aver potuto valorizzare e dimostrare le sue competenze: “L’ho sentita questa mancanza, di mostrare cosa sapevo fare e sarebbe cambiato il senso della mia migrazione qui, a quel punto avrei potuto avere un lavoro stabile e può darsi pensare altre cose, magari portare i miei figli e dire che anche loro se vengono possono studiare e avere un futuro”.

Saliou, Senegal, 56 anni

Saliou nasce a Thies, perde prematuramente suo padre, quando lui ha solo sette anni e resta con sua madre e i suoi fratelli e sorelle. Oggi Saliou, essendo il figlio maschio emigrato, si occupa del mantenimento di sua madre, di sua moglie e dei suoi figli. Il suo percorso di studi si è svolto in Senegal, dove Saliou ha conseguito il diploma di maturità, aveva iniziato a studiare all’università, ma ha lasciato per un’occasione professionale in Gambia, in un’azienda francese che si occupa della rete infrastrutturale di erogazione dell’energia elettrica. Dopo dodici anni nel ruolo di elettricista, passa ad un ruolo di gestione amministrativa all’interno degli uffici della società, con un avanzamento di carriera; in questo ruolo Saliou lavorerà ancora per dieci anni in Gambia.

Quando pensa di poter trasferire le competenze acquisite in Senegal, ma capisce di non aver possibilità nel Paese di origine, decide di emigrare: “A un certo punto mi sono sentito un po’ stretto, perché lavoravo in questa grande azienda e avevo provato di trasferire queste mie competenze in Senegal, ma non sono riuscito, perché volevo rientrare in Senegal a lavorare, quello non è andato a buon fine e un giorno ho deciso di partire”. L’obiettivo di Saliou è arrivare in Gran Bretagna, perché lavorando in Gambia ha potuto acquisire un’ottima conoscenza della lingua inglese, ma il suo primo approdo in Europa è in Svezia, poi passa per la Danimarca e arriva in Italia dove viveva un suo amico, l’unica persona che conosceva qui in Europa, con l’idea di restare per preparare i documenti per raggiungere la Gran Bretagna. Non riesce ad ottenere il visto per andare a Londra ed è costretto a rimanere a Roma.

Inizia a lavorare come ambulante sulle spiagge, ma si rende conto di non essere capace di vendere, quindi cerca altre possibilità. Per un anno e mezzo lavora con un italiano che gli fa fare il muratore, il traslocatore, senza un regolare contratto, per cui cerca un’alternativa per regolarizzarsi e lavora per tre anni nel lavaggio delle auto in una concessionaria, presso un’azienda che gestiva questo servizio in appalto, ma anche in questo caso non ottiene un contratto regolare.

Per Saliou è urgente regolarizzarsi, per uscire dalla condizione di clandestinità, riprende per poco tempo l’attività di venditore ambulante, fino a che non trova lavoro come badante di un ragazzo disabile, affetto da autismo. Non sapeva nulla di come accudire una persona disabile, ma decide di provarci. Saliou parla di questo lavoro con grande affetto e gioia, come un momento molto importante della sua vita: “Con l’aiuto di Dio è stato un lavoro che mi ha dato tutto. Ho imparato velocemente, lo facevo con gran cuore, ancora oggi loro sono come una famiglia, ora vado ogni sabato a fare questo lavoro”.

La famiglia presso cui lavora Saliou gli offre un contratto di lavoro regolare e gli permette di regolarizzarsi nel 2009. Questo lavoro dà molto a Saliou, sia in termini di stabilità economica che di soddisfazione per l'attività svolta "il lavoro era a tempo pieno, tutti i giorni e mi pagavano bene, mangiavo con loro, mi hanno trattato come uno della famiglia e mi sono sentito proprio così, e sono rimasto con loro e adesso continuo ad andare il sabato, perché lavoro come mediatore adesso".

Purtroppo, dopo cinque anni, un vecchio problema ad una caviglia, impedisce a Saliou di continuare con questo lavoro, nonostante un intervento chirurgico, non cammina più correttamente e i medici gli hanno consigliato di cambiare attività. A quel punto Saliou è costretto a ripensare tutto, a 49 anni torna a stare in un centro di accoglienza, dove resta per tre anni e riesce a seguire un corso per mediatore interculturale. Perde la sua autonomia abitativa, non ha più un reddito per mantenere la famiglia, fino a quando inizia a lavorare come mediatore per i minori stranieri non accompagnati nei centri di prima accoglienza e riesce a prendere un monolocale in affitto.

Da alcuni anni suo figlio è arrivato in Italia, è ancora minorenne e si trova presso una casa-famiglia, sta studiando in un istituto di formazione professionale di meccanica.

Saliou è restato molto legato al lavoro di assistenza che ha svolto in passato, ancora oggi sostituisce l'attuale badante del ragazzo il sabato: "l'ho fatto volentieri soprattutto il badante, sono rimasto molto attaccato a questo ragazzo, autistico, lo considero come un mio figlio, abbiamo un bel feeling, la famiglia mi vuole infatti almeno un giorno a settimana, e io ci sto volentieri, un giorno a settimana ce la faccio, anche per dare il cambio alla persona che ha preso il mio posto lì". Questa attività professionale, tra le tante che ha svolto qui in Italia, è quella a cui dà maggiore significato, che ha evidentemente lasciato anche una traccia emotiva nel suo percorso.

Nonostante la sua lunga esperienza di elettricista, non è mai riuscito a utilizzare la sua professionalità in questo ambito in Italia: "ho fatto qualche lavoro, ma ho capito che non bastava per vivere, perché gli italiani non si fidano, pensano che non lo sai fare, lo faccio ancora, ma solo per la mia comunità e per gli amici che mi chiamano, stamattina per esempio ho montato una antenna parabolica a un amico che abita a Trastevere. Però no, come lavoro proprio non l'ho più fatto".

Saliou, quando ha del tempo libero, soprattutto la domenica, svolge attività di volontariato presso al Comunità di Sant'Egidio, dove all'inizio della sua permanenza in Italia, ha seguito i corsi di lingua italiana per stranieri.

Inoltre, Saliou fa parte della comunità murid, non per nascita, ma per una scelta compiuta quando ancora si trovava in Gambia. Quando è arrivato in Italia ha subito iniziato a frequentare la sede della comunità di riferimento sul territorio laziale, che si trova a Ladispoli, in provincia di Roma. Saliou dedica molto spazio nella narrazione al suo desiderio di aderire a questa comunità e all'incontro in Gambia con uno dei marabut che ha determinato la sua entrata

nella comunità; alla sua fede e agli insegnamenti del muridismo Saliou attribuisce grande importanza: “quello sempre m’ha aiutato tanto perché io credo a Serigne Touba, lui ci ha dato delle indicazioni molto semplici e chi lo segue, non si perde mai, pregare come se dovessi morire oggi, lavorare come se dovessi vivere per sempre”. Le indicazioni di cui parla Saliou, le regole, dettano lo scorrere della sua vita: “Sono le regole che mi guidano e che animano il mio cuore, ogni giorno che vado avanti nella mia vita è quello che ho davanti a me. Un Murid quando lo incontri lo riconosci, dal cammino, non possiamo camminare come vogliamo, dobbiamo camminare con un aspetto diritto, rispettare tutti, soprattutto di non andare a criticare la religione degli altri, concentrarci su noi stessi”. Il profondo legame che Saliou prova verso la sua comunità religiosa gli fa desiderare di tornare presto in Senegal in modo definitivo, ma per far questo deve realizzare un progetto che possa permettergli di avere un reddito, per sé, ma non solo: “È un progetto agropastorale, se avevo possibilità, in termini economici, io vorrei andare a cercare i ragazzi, che pensano di attraversare il mare per venire qua, farli lavorare lì, insieme, dimostrare che lì, con un pochettino di aiuto, uno può farcela”. L’esperienza come mediatore culturale nei centri di accoglienza ha messo Saliou in contatto con una migrazione diversa, quella dei ragazzi giovanissimi, a volte minori, che arrivano in Italia attraversando il deserto, passando per l’esperienza della Libia e del viaggio in mare su messi di fortuna, per questo, tornando nel suo Paese vorrebbe avviare un progetto agropastorale per dare un’opportunità ai giovani di restare in Senegal e non trovarsi costretti ad emigrare, perché: “perché si perdono per strada, o si perdono dentro l’acqua o si perdono per strada”.

A Saliou il lavoro di badante è rimasto davvero nel cuore, tanto che vorrebbe che in qualche modo la sua professionalità venisse riconosciuta: “mi piacerebbe molto, soprattutto il lavoro di badante, perché ho imparato bene come si fa questa assistenza, però non ho un diploma, non ho niente su questo, ma lo farei volentieri, mi interesserebbe per metterlo nel mio curriculum”.

Adama, Senegal, 41 anni

Adama è nato a Dakar, suo padre era un imprenditore edile e sua madre lavorava stagionalmente in un’azienda ittica. Ha vissuto in Senegal fino ai 23 anni, dove all’università ha seguito dei corsi di informatica e per geometria. Mentre studiava, collaborava con suo fratello, che si è laureato al Politecnico di Bordeaux, in Francia e lavorava come ricercatore all’Università di Dakar.

Adama a un certo punto decide di cercare un suo percorso personale: “ho visto che era necessario di fare una famiglia personale, perché il lavoro e la famiglia sono due cose diverse, mio fratello, lui ha la sua vita e io ho la mia; quindi, dovevo organizzarmi per il mio futuro”. Parte per l’Europa, per costruire il suo futuro, con un’idea poco realistica di quello che avrebbe trovato: “l’Europa per noi era in mito in quel momento, pensavo che arrivando qua... sono venuto per studiare prima, perché c’avevo questo in testa, perché mio fratello mi ha messo questo in testa: vai a studiare in Francia, poi quando sono

arrivato...”. Adama appena arrivato in Francia, si sposta in Belgio dove ha degli amici che commerciano automobili, si mette a lavorare anche lui in questo settore “ appena arrivato in Francia, sono subito scappato verso il Belgio, perché avevo contatti, amici, che mandavano in Senegal soldi, che facevano costruire delle case...”, ma dopo un po’ di tempo suo fratello maggiore lo rintraccia e gli dice di tornare in Francia dove ha frequentato dei corsi di informatica e *web publishing* all’Università a Parigi, che lascia prima di terminare. Sempre suo fratello insiste affinché lui si trasferisca in Germania, perché lui aveva fatto uno stage a Baden Baden e vuole che Adama vada in Germania a studiare. Effettivamente Adama si sposta in Germania, i documenti per soggiornare in Francia vengono annullati nel momento in cui non rinnova l’iscrizione all’università e lui inizia a lavorare come venditore ambulante, non si iscrive all’università e quindi risulta irregolare. Per trovare una strada per ottenere il permesso di soggiorno si trasferisce in Italia, dove ha degli amici e dei parenti. Anche qui torna a fare il commercio ambulante, per mantenersi e mandare i soldi alla famiglia, attualmente è sposato e ha due figli.

Dal punto di vista economico Adama è abbastanza soddisfatto: “Bene, possiamo dire bene, finché siamo in grado di mantenere la famiglia giù in Senegal”. Da quando è in Italia, dal 2001, non ha mai pensato di tornare a studiare: “perché vedi la mia posizione sulla famiglia non mi permette di fare queste scelte, serve il denaro per mantenerli, non è che non ho voglia di studiare, ma il tempo devo dedicarlo al lavoro”; non riesce nemmeno a valorizzare il titolo di geometra conseguito in Senegal: “non ci ho neanche provato, perché qui l’ostacolo sono i documenti, e da quando ho avuto i documenti mi sono reso conto che dovevo trovare i soldi per mantenere la famiglia, perché anche papà non è più in vita, ci vuole un pilastro al suo posto per sostenere la famiglia, perché mi occupo di tutta la famiglia. Poi per far legalizzare il titolo di geometra ci vogliono soldi e tempo, ma ho capito che nessuno mi prenderebbe qui a fare il geometra, non hanno fiducia se hai studiato in Senegal”.

Ha svolto diversi lavori prima di ottenere il permesso di soggiorno, che gli ha permesso di lavorare a Genova, nei cantieri navali, come operaio. Quando, a causa della crisi economica, il suo contratto non viene rinnovato, Adama è tornato a Roma, dove ha lavorato in un hotel come portiere di notte per due anni: “Perché appena iniziato questo lavoro, 20 giorni dopo, è nata la mia seconda figlia, ho fatto un sacrificio di lavorare per due anni, mettendo da parte le ferie per vedere mia figlia, quando ho chiesto di prenderle tutte per andare a conoscere mia figlia, dopo due anni, non hanno voluto lasciarmi andare e questo è stato il problema maggiore. Non mi davano più di 12 giorni di ferie e per andare in Senegal non aveva senso, non potevo spendere tutti questi soldi per stare lì 10 giorni”.

Adama pur di andare a conoscere sua figlia, lascia il lavoro in hotel e al suo ritorno in Italia scopre che non gli erano stati versati i contributi previdenziali per quei due anni. Torna a svolgere l’attività di commercio, che non gli piace “non è che mi piace, è un mezzo, è l’ultima ruota della carrozza, possiamo dire

così”, ma gli permette di organizzarsi in maniera autonoma, anche se, soprattutto ultimamente, non è un lavoro facile. Continua comunque a cercare anche altro “Io cerco sempre un’alternativa a fare questo, certo. Ma qui non è facile trovare un lavoro dove ti trattano regolare, ma in generale come africano non è facile trovare un lavoro decente, anche se sei capace. Non ti credono che sai fare le cose, che hai esperienza”, ma spera di riuscire ad espandere la sua attività, creando una società di import/export tra l’Italia e i Paesi africani.

La narrazione di Adama è molto lucida ed oggettiva, le parole scorrono senza incertezza, presentando un uomo equilibrato, sicuro di sé e delle sue idee. Adama appartiene alla comunità murid e considera la sua comunità “un supporto per me che non poteva mancare nella mia vita, secondo le analisi che ho fatto. Perché ho trovato un mondo un po’ storto, a livello dei comportamenti, a livello della fede, allora il muridismo secondo me è un maestro virtuale che ti segue ovunque”. Adama spiega che il muridismo fa vivere il lavoro come un valore, come una preghiera, “Sì il lavoro è importante, ha anche una valenza salvatrice, questo lo vivo all’interno di me, il lavoro è uno dei pilastri del muridismo, oltre ai pilastri dell’Islam, ma il murid deve abitare a Touba, Touba deve essere la sua città, non vuol dire Touba che si trova in Senegal, ovunque si trovi un murid, lì è la sua Touba, io sono qui a Roma, Roma è la mia Touba, tutto quello che è stato vietato a Touba non lo devo usare neanche qua, così devi camminare, devi amare il Cheikh che ti ha aiutato ad aprire gli occhi per non cadere, questo vuol dire essere sulla retta strada. Il lavoro ti aiuta ad essere indipendente”. Adama parla molto della sua fede, dell’impegno che un murid deve mettere nella vita terrena per ottenere il Paradiso, “ogni murid che sta qui in Europa deve sapere che sta qui per continuare questa lotta spirituale, allora per quello non deve mettere in primo piano i soldi, perché uno che ti manda a fare il viaggio come Amadou Bamba, con la sua preveggenza, ti prepara tutto, sa preparare il tuo futuro. Io personalmente penso che il Cheikh mi ha selezionato per venire a continuare a far parte di questa lotta spirituale a propagare la parola e l’educazione del Cheikh, anche fuori del Senegal. Non siamo qua solo per guadagnare soldi, questo lo lasciamo nelle mani del Cheikh, chi sa perché noi siamo qua?”.

La vita di Adama in Italia ruota intorno al lavoro e alla vita comunitaria, ha ricoperto diversi ruoli di tipo organizzativo al suo interno, come responsabile della cucina in occasione degli eventi (durante i quali si preparano almeno 500 pasti), come contabile, come riferimento della comunità nella zona di Pomezia, dove vive.

Anche lui sogna di tornare a vivere stabilmente in Senegal, dopo aver avviato l’attività di import/export, ma non è ancora arrivato il momento, non può mettere a rischio la sicurezza economica della famiglia: “io non posso decidere di tornare a casa dalla famiglia senza poter sostenerli, allora o scegli di fare un sacrificio lasciandoli lì e venendo a cercare lavoro, oppure resti con loro, ma magari non puoi pagare la scuola per i tuoi figli. Stando qui è possibile. Un sacrificio non basta mai per la famiglia per me”.

Adama ritiene che la migrazione, la lontananza dalla famiglia, siano un sacrificio, ma non una sofferenza, ritiene la sua presenza qui qualcosa di molto importante, che non è solamente legata all'obiettivo economico, ma che ha ragioni e significati molto più profondi: "non è una sofferenza, perché io metto in conto che sono tra quelli che il Cheikh ha scelto per diffondere la sua parola, allora questo mi aiuta, sono orgoglioso di fare parte di questa gente scelta dal Cheikh, è una missione, secondo me non è difficile, perché è un onore per me. L'importante per me è di far parte di quelli che vanno a propagare il lavoro del Cheikh, potevo venire in Italia a fare le mie cose senza fare altro, a quel punto magari sarebbe stato un sacrificio. Io so una cosa, la ricompensa del Cheikh dura per sempre, al di là della vita terrestre, può passare ai miei figli, ai miei nipoti. Il lavoro che faccio per guadagnare, i soldi durano un giorno e basta, la ricompensa del Cheikh dura per sempre".

Idrissa, Senegal, 37 anni

Idrissa è originario di Dakar, in particolare di Pikine, uno dei comuni satelliti che gravitano intorno la capitale. Il padre di Idrissa aveva un negozio di articoli alimentari, sua madre era casalinga. Idrissa ha conseguito il DEG (*Diplome d'Etude Generale*) presso l'Università di Dakar, in fisica e chimica, un percorso della durata di due anni, che corrisponde alla laurea di primo livello italiana. Idrissa ha una vera passione per la fisica, la chimica, la matematica, durante l'intervista ha con sé quaderni pieni di appunti ed esercizi, libri e il computer.

Idrissa racconta di avere molti zii e amici che sono emigrati prima di lui in Europa, quando tornavano per le vacanze "quando tornavano io vedevo che c'era stato un cambiamento nella loro vita. Però io non mi sono mai chiesto cosa facevano in Europa o all'estero, però sappiamo che nel muridismo il lavoro è un simbolo molto importante, se uno è murid deve essere un 'self made man', uno che prova a fare di tutto per arrivare al Sommo, senza chiedere niente a nessuno". Anche Idrissa appartiene alla comunità religiosa dei murid, così come tutta la sua famiglia. Il lavoro è fondamentale per Idrissa, soprattutto per la sua fede: "Se uno non lavora non può neanche essere musulmano, perché uno non può rimanere tutta la sua vita o tutta la sua giornata alla Moschea a pregare, con il lavoro tu poi pagare l'affitto, le bollette, il mangiare, fare le cose, diciamo il lavoro ti aiuta ad essere indipendente, però se tu devi essere dipendente dagli altri, questo non va bene". Il lavoro rende indipendenti e permette di versare i contributi alla comunità religiosa, al Cheikh, quindi, racconta Idrissa, i murid lavorano anche a giornata, perché questo gli dà la possibilità di incassare giorno per giorno la paga e avere a disposizione il denaro per le donazioni: "Quindi i murid vivono giorno dopo giorno, non aspettano mai domani o dopodomani".

Sulla base dei racconti ascoltati dai suoi parenti ed amici che rientravano in vacanza dall'Europa e seguendo le indicazioni della propria educazione religiosa, Idrissa lascia il Senegal per "poter vedere l'altra parte del mondo". Era

curioso di scoprire quel mondo di cui sentiva parlare e non conosceva, ma soltanto arrivando in Europa scopre che nessuna delle persone che rientrava in Senegal per le vacanze parlava del tipo di vita che conducevano da quest'altra parte del mondo "ora sappiamo tutti quanti che vita facevano, potevano essere tante persone dentro una piccola casa, dove ognuno dava il suo contributo per pagare l'affitto, le bollette, per risparmiare, era il prezzo per poter tornare in Senegal e permettersi certe cose".

Idrissa si iscrive a un percorso universitario in Francia, presso lo IUP (*Institut Universitaire Professionnel*), ottiene un visto per studio e lascia il Senegal. Segue il percorso al quale si è iscritto, consegue la certificazione, si iscrive a un master, che non porterà a termine. Durante la permanenza in Francia, lavora nel fine settimana negli stadi nel servizio di sicurezza e durante la settimana, compie il turno notturno in un distributore di benzina, dove è addetto ai pagamenti.

Dopo tre anni in Francia, decide di venire a trovare un amico che vive in Italia, da un suo amico a cui è molto legato fin da bambino, dove vive in Francia ci sono pochi senegalesi e sente un po' la solitudine. Rimanda spesso il rientro in Francia, si trova a Napoli e gli piace, ma dopo sei mesi scadono i documenti ottenuti in Francia ed entra nella clandestinità: "Ho reiniziato tutto da capo, perché quando ho fatto questo, dopo sei mesi i documenti sono scaduti, quindi sono diventato clandestino. Quindi ho dovuto rifare tutto da capo, studiare la lingua, cercare un lavoro, ma è stato un momento difficile, perché parlo francese e inglese, ma l'italiano non lo sapevo". Ha bisogno di lavorare, si sposta ad Aversa dove raccoglie il tabacco da giugno a settembre, quando la stagione finisce torna a Napoli e inizia a fare il commercio ambulante, ma non riusciva a guadagnare molto, perché Napoli è lo snodo per la vendita all'ingrosso degli ambulanti e il commercio al dettaglio rende poco. Decide di spostarsi su Roma, non conoscendo nessuno, va alla sede della comunità murid di Ladispoli dove gli danno ospitalità per un paio di giorni e lo aiutano a trovare un posto letto in una casa con altri senegalesi. Non conosce la zona e parla poco l'italiano, quindi inizia a lavorare con connazionale, che gli affida la sua merce da vendere.

Ma Idrissa aveva un progetto: "il mio sogno non era solo di venire a Roma e rimanere. Visto che nelle mie valige avevo questa laurea del IUP, avevo in testa di andare in Canada". Il titolo di studio conseguito in Francia abilita alla professione di tecnico ingegnere civile, il Canada è un Paese in buona parte francofono, dove vivono e lavorano molti africani; quindi, Idrissa chiede per due volte il visto all'ambasciata canadese, ma gli viene rifiutato. Decide allora di tentare di nuovo la strada del visto per studio, attraverso la preiscrizione agli istituti universitari canadesi, ottiene sette risposte positive, con le quali Idrissa si reca nuovamente a chiedere il visto in ambasciata, per la terza volta ottiene una risposta negativa. A quel punto pianifica di restare in Italia tre anni e poi tornare in Senegal, ma ad oggi ne sono passati molti di più e Idrissa è ancora in Italia.

Sfumato il progetto di andare in Canada, Idrissa continua ancora per un po' a lavorare con il suo connazionale, fino a quando viene fermato dalla Guardia di Finanza perché sta vendendo merce contraffatta e lascia il commercio. Dopo un mese, però non ha più soldi per vivere, ha comprato un po' di merce (non contraffatta) e inizia a vendere da solo. Ma non riesce a guadagnare nulla, dopo un mese si rende conto che non sarebbe stato in grado di pagare l'affitto del mese successivo e decide di lasciare Roma: "perché non è detto che quando le cose non vanno bene devi rimanere sempre sullo stesso posto". Idrissa va ad Albinia, per fare il venditore ambulante sulle spiagge, è l'inizio della stagione estiva.

Un incontro del tutto casuale farà riflettere Idrissa su quale direzione far prendere alla sua vita: "Era l'estate e mi sono trasferito ad Albinia, in Toscana, in estate io stavo là per fare *vu cumprà*, però tra l'una e le due fa caldissimo, quindi serve almeno un'ora per fare una pausa e mangiare, io stavo per prendere un panino al bar, c'era una ragazza, che si lamentava perché c'aveva gli esami a settembre, di chimica, si trattava di acido base e ossidoriduzioni, però io non avevo neanche voglia di sentire queste cose, perché mi vergognavo di aver lasciato questo e dire guarda il lavoro che sto facendo, non potevo accettarlo. Però ho chiesto alla ragazza, ma che hai? Il suo ragazzo stava vicino e ha detto che vuoi, e io ho detto sto solo chiedendo se le serve un aiuto, e lui ha detto: tu che ne sai di queste cose? allora gli ho spiegato la teoria di acido base, lei dice: eh si è vero! E il ragazzo allora dice: cazzo, allora so' io il nero?! E tutti al bar si mettevano a guardarci, allora io volevo andare, ma il ragazzo dice, no, te lo pago io il panino. E io ho detto no, me lo pago da solo, non ti ho chiesto nulla, ma lui ha voluto offrirmi il panino. Da quel giorno ho detto che dovevo tornare all'università, ho preso la decisione di tornare all'università. Questo giorno me lo ricorderò per sempre perché è stato un giorno molto importante". Quel giorno anche il proprietario del bar nota la presenza di Idrissa e gli offre un lavoro in cambio di 800 euro al mese, Idrissa contratta con grande abilità la paga e ottiene la somma che lui ritiene sia adeguata al tipo di lavoro che deve fare e raggiunge 1.500 euro mensili incluse le mance, il vitto e l'alloggio. Resta quasi quattro mesi ad Albinia, mette da parte quanto possibile e, quando torna a Roma, acquista un computer "che mi ha aiutato almeno ad essere in contatto con il mondo, almeno quando ho un po' di tempo potevo fare una ripetizione delle cose che ho studiato e da là sono andato a compra' la roba per lavorare per conto mio e piano piano lo facevo fino a quando una signora che avevo aiutato sua figlia a studiare matematica, mi assume per prendere il permesso di soggiorno".

Idrissa racconta che all'inizio della sua permanenza a Ladispoli ha conosciuto casualmente una signora che era la sua vicina di casa, che gli offre un passaggio in macchina mentre è con sua figlia, la quale è stata rimandata a settembre in matematica. Idrissa si offre di aiutarla a prepararsi per la prova di settembre: "Il primo giorno immagina chi stava dentro ad aspettarmi: la nonna, il padre, la madre, tutta la famiglia facevano finta di niente ma per vedere come

fa il nero a spiegare matematica. In quel momento ancora non parlavo molto bene italiano, però la matematica è una lingua internazionale, uno la sa o non la sa, lei ha messo tutti i libri sul tavolo e ha detto: che famo? Vuoi vedere il programma dell'anno scorso? Io stavo con lei al tavolo, tutta la famiglia sul divano che faceva finta di niente, abbiamo iniziato con le funzioni irrazionali, dopo la prima lei non aveva capito niente, la seconda, niente, la terza niente, la quarta inizia a capire le cose, le ho dato 25 esercizi da fare, e poi la nonna dice: questa non sa niente, siamo in estate, come fa a fare tutto il programma. Visto che la ragazza non mi conosceva bene, quando le dicevo una cosa aveva paura, doveva farla per forza, e la cosa bella è che abbiamo iniziato così, piano piano, a settembre, lei non aveva mai preso più di 4 in matematica, per la recupero lei ha preso 8. La professoressa le ha chiesto, come hai fatto a migliorare? e lei ha detto: sto prendendo ripetizioni da un ragazzo di colore, davvero? da dove viene? è senegalese. Non è possibile tutti i ragazzi senegalesi fanno i vu cumpra. E poi l'insegnante mi ha scritto una lettera, e mi ha detto: complimenti, perché anche la ragazza è diventata un'insegnante, perché a volte spiega ai suoi compagni la matematica”.

Sarà questa famiglia ad assumere Idrissa come badante, per alcune ore al giorno, al suo ritorno da Albinia, permettendogli di ottenere il suo primo permesso di soggiorno in Italia. Da quel momento Idrissa, rassicurato dalla sua regolarizzazione, lascia annunci in giro per Ladispoli per fare ripetizioni di matematica: “all'inizio non veniva nessuno, però alla fine ho avuto la fortuna di avere uno che non sapeva niente, piano piano però questo è arrivato a essere il secondo in matematica, allora tutti suoi amici correvano da me, vogliamo studiare vogliamo studia'. E poi ho deciso di lasciare tutto questo e di tornare all'università e faccio ingegneria civile alla Sapienza”.

Idrissa non ha mai sentito il lavoro di commercio ambulante come un'attività adatta a lui, ha sempre avuto la consapevolezza delle sue competenze, delle sue potenzialità, che aveva messo da parte per la necessità di mantenersi qui in Italia. Le ripetizioni a Ladispoli, l'incontro con la ragazza ad Albinia, gli ricordano le sue grandi passioni: la matematica, la chimica, lo studio; a questo punto la sua vita prende un'altra strada, si focalizza su un obiettivo coerente con gli interessi, le aspettative, la percezione di sé di Idrissa.

Oggi Idrissa non fa più il venditore ambulante, si mantiene con la borsa di studio dell'Università e lavora a chiamata con un'agenzia che offre servizi di sicurezza, del lavoro come ambulante dice: “Prima di tutto non me la sento e secondo a me non mi piace, perché secondo me, non lo dico per denigrare nessuno o perché c'ho qualcosa di più degli altri, però lo dico per principio questo non l'ho mai fatto nella mia vita”. È molto felice di aver superato il test per l'ammissione alla facoltà di Ingegneria: “Ho fatto il test per la facoltà di ingegneria e sono uscito 133 e sono entrato, all'inizio alcuni professori hanno deciso di fare alcuni richiami di matematica, ok, però io sono rimasto quasi sei anni senza studiare e poi mi sono detto io devo tornare all'università perché a me “vu cumpra” non mi va. Perché a volte tu incontri alcune persone, non

hanno niente di più di te e dopo un confronto tu ti vergogni e c'è un male di vivere, perché ti manca qualcosa”.

La narrazione di Idrissa è fluida, spesso è arricchita dalla sua ironia composta, ma quando parla del lavoro da venditore ambulante si percepisce il disagio e la malinconia nella sua voce. Idrissa è un uomo pieno di ironia, che scherza sul fatto che ci si stupisca che un nero conosca la matematica così bene da poterla insegnare; è evidente la sua passione per lo studio e che è in quell'ambito che lui si identifica, in cui riconosce se stesso e in cui si proietta.

Anche Idrissa ritiene che la sua educazione religiosa sia stata di grande supporto nel suo percorso migratorio e personale: “io credo che se io non ero murid, non potevo fare tutto questo percorso perché nei principi del muridismo, prima di tutto uno, quando sei murid, deve togliere tutta la parte dei complessi, non ti devi mai sottovalutare di fronte a nessuno e nella vita uno ha bisogno sempre di crearsi delle priorità, nella vita ci sono sempre delle priorità, per esempio quando uno ha fame, la sua priorità deve essere mangiare, però con dignità, non è che uno tutto quello che gli arriva nelle mani mangia, nel muridismo nessuno ti regala niente, quando hai bisogno di qualcosa te lo devi prendere però legalmente, ecco perché la laurea che c'ho, gli studi che ho fatto, le lingue che so, non è che io devo sempre aspettare per trovare un lavoro, non potevo aspettare, anche se noi senegalesi siamo tutti una cuginanza, non devi mai essere un peso per gli altri, perché ognuno di noi si alza per andare a guadagnare il suo pane, siamo tutti fuori, ma non si sa mai domani cosa sarà. È visto che io sto sognando in grande e se quando sarò un grande, mica mi posso far dire da qualcuno, guarda che ero io che ti davvo da mangiare. Non devi mai sottovalutarti, devi sempre avere fiducia in te stesso”.

Mentre Idrissa studia per conseguire la laurea in ingegneria, partecipa alla vita della comunità Murid di Ladispoli, offre il suo aiuto in occasione di festività ed eventi, dall'organizzazione delle attività culturali, fino al supporto in cucina, con umiltà e la voglia di sentirsi utile. Il suo progetto resta di tornare in Senegal dopo la laurea “io credo che sono stato fortunato, all'inizio ho studiato, poi ho lasciato e col tempo ho capito di aver sbagliato e ho avuto la fortuna di avere la seconda chance e non è dato mai a tutti quanti di avere questa fortuna, di avere una seconda chance, quindi se io finisco, con l'aiuto di Dio, io dovrei per forza tornare in Senegal”. Idrissa vuole tornare per fare l'ingegnere in Senegal, ma vuole anche far capire ai giovani che “non c'è un posto migliore che casa sua, perché ognuno può sognare di andare in Europa o altrove, perché quando uno nella vita smette di sognare vuol dire che è morto, però bisogna vedere la realtà in faccia, accettare la cosa”. Il racconto di Idrissa si conclude con una riflessione a cui arriva raccontando, sempre con ironia, di uno studente che segue i suoi stessi corsi di Ingegneria: “Ogni volta che mi vede mi fa ciao, non so cosa dice ai suoi amici, tutti si girano e ridono, non ci sono problemi, è normale, quando sei fuori casa devi accettare tutto, però la più bella risposta è stata quando avevamo l'esame di analisi 1, siamo usciti, dopo due settimane, non lo so per caso lui stava vicino a me a vedere i risultati, io ho preso 24/30,

lui ha preso 16/30, vuol dire bocciato, lui mi ha detto: come hai fatto? Ho detto: boh, non lo so, può darsi che mi hanno dato 24 perché sono una persona di colore e lui fa: ma vaffanculo. Per dire che nella vita uno non deve mai mai lamentarsi, puoi sempre accettare che la gente ti sottovaluta, però la cosa che non devi mai accettare è sottovalutarti”.

Amadou, Mali, 23 anni

Amadou è nato a Kidal, nella parte orientale del Mali, non lontano dal confine con l’Algeria. Suo padre commercia animali domestici e coltiva la terra, sua madre lavora in casa. È il primogenito, seguito da una sorella. Amadou ha frequentato la scuola primaria e la secondaria inferiore, ma nel 2012 ha smesso di studiare: “ho smesso nel 2012, quando è venuta la guerra, che una parte dei maliani volevano l’indipendenza, da quel momento non sono più andato a scuola. E un’altra ragione è che io sono primogenito, unico maschio, papà lavorava tanto, ho dovuto lasciare la scuola anche per aiutare papà che da solo non ce la faceva”. Inizialmente aiuta suo padre, poi suo zio, che è architetto, lo prende a lavorare da lui. Lo zio lo porta sempre con sé, gli insegna a manovrare i macchinari edili, a progettare gli impianti e le costruzioni di cui si occupa. Dopo un primo momento di esitazione, Amadou inizia ad appassionarsi a queste attività.

Quando ha appena quindici anni, mentre si trova in un cortile con i suoi amici, viene avvicinato da un gruppo di adulti, che prima incaricano lui e gli altri ragazzi di andare a fare alcune commissioni, poi li convincono a salire in macchina per fare un giro e li sequestrano per portarli in un campo di addestramento. Amadou racconta con estrema precisione le fasi del sequestro, le sue sensazioni, la paura, il pensiero dei suoi genitori che non lo vedevano tornare a casa “Il deserto è grande sai, abbiamo fatto un’ora e io ho cominciato a piangere, perché so che i miei genitori mi stavano cercando. E poi alla fine ho avvisato gli altri amici, che stavamo andando troppo lontano. Loro mi hanno detto di non preoccuparmi, che i signori erano bravi, che ci avevano dato il resto dei soldi, facciamo un giro e poi torniamo. Dopo due ore di cammino con la macchina, arriviamo a un campo, con le tende, tutto, subito il signore ha detto ragazzi scendete. Io ho chiesto cosa dovevamo fare là e lui mi ha dato uno schiaffo. Mi sono messo a piangere ma ho dovuto obbedire a quello che dicevano. Ci siamo messi sotto una tenda e abbiamo trovato altri ragazzi lì. Visto che io ho la testa dura, comincio a chiedere a loro perché ci hanno portato là e loro mi hanno spiegato che ti facevano fare l’addestramento, usare le armi, per combattere. Poi ti fanno la proposta di restare a combattere per soldi”. Amadou si trova all’improvviso in un campo di addestramento nel deserto maliano, finge di accettare il percorso di addestramento, prende tempo: “Alle 5 di mattina ti svegliano, devi andare a correre. Poi ti danno da mangiare e poi inizi con le armi, come si montano, si smontano, come si usano, ti mettono a sparare. Ti insegnano come si fa un combattimento. Io pensavo sempre a mamma e papà, che mi stavano cercando, che erano preoccupati. Poi un giorno

ho detto a un amico, noi non possiamo fare questo, io non ho mai visto uccidere una persona, dobbiamo cercare una soluzione”. Nel momento più caldo della giornata, quando anche gli uomini di guardia si rifugiano sotto le tende, Amadou scappa, insieme a qualche altro ragazzo del campo, senza cibo, né acqua, cammina per un giorno intero, fino a che incontra la famiglia di un commerciante di cammelli, che, dopo aver capito che non sono banditi ma solo ragazzini impauriti, gli offre soccorso. Non può tenerli troppo con sé, perché rischia la sua vita e quella della sua famiglia, ma li affida a dei commercianti algerini che si recano da lui ad acquistare dei cammelli.

Amadou arriva in Algeria, senza soldi, abiti, viene lasciato nella prima città dopo il confine, gli uomini che lo lasciano là gli suggeriscono di trovare altri suoi connazionali e di cercare aiuto da loro. Amadou incontra un giovane maliano presso una rotonda dove si mettono le persone ad aspettare che qualcuno le prenda a giornata per lavorare, gli spiega del sequestro, della fuga, il ragazzo, un po' più grande di lui, lo prende con sé, divide con lui il suo posto letto. Insieme vanno tutti i giorni alla rotonda, per lavorare nei campi, nei cantieri, per mangiare e pagare il posto letto. Dopo tre mesi, il suo amico gli dice che vuole spostarsi in un'altra città algerina, dove c'è più lavoro.

Amadou lo segue, per un anno lavora come giardiniere, il suo amico lo avvisa che sta andando in Libia, dove c'è suo fratello, perché il suo obiettivo è arrivare in Europa. Amadou ancora una volta lo segue, continua a lavorare in Libia nei cantieri edili per avere la somma necessaria per partire per l'Europa. Il giorno della partenza Amadou si accorge che non viaggerà su una nave, ma su un gommone, non può tornare indietro perché i trafficanti non permettono a nessuno di tornare indietro “quando siamo arrivati sul bordo del mare, là io ho saputo che non era una barca grande. Ma a quel punto non puoi tornare indietro, non accettano che torni indietro. Dicono che se tu torni lo vai a dire alle altre persone. Hanno delle armi e ti dicono di salire, non hai scelta e sono salito. Mi ricordo che era il diciannovesimo giorno di Ramadan, non me lo dimenticherò mai”. Dopo tre giorni in mare, Amadou e le altre persone che viaggiavano con lui vengono salvate da una nave italiana che li porta a Taranto: “Abbiamo fatto tre giorni in mare, tre giorni. Perché mi ricordo il giorno che siamo saliti era il 19, il 23 siamo arrivati in Italia, siamo sbarcati a Taranto. Ci hanno salvato in mezzo al mare. Quei tre giorni guardavo il mare, così grande, pensavo che sarei morto annegato, perché era troppo grande non si vedeva mai la terra. Poi, quando oramai non ce la facevamo più, ci hanno salvato e ci hanno portato a Taranto”.

Amadou è un minore straniero non accompagnato e viene inserito in una casa-famiglia a Gravina di Puglia, dove resta un anno, fino al compimento della maggiore età. Dopo un anno e sette mesi dal sequestro, Amadou riesce a contattare la sua famiglia “In quei mesi ripetevo sempre a memoria il numero di papà, per non scordarlo. Il giorno che ho chiamato, mamma aveva preso il telefono, non siamo nemmeno riusciti a capirci perché lei piangeva sempre. Poi ha preso il telefono papà e mi ha detto che mi hanno cercato per tanto

tempo, non sapevano se ero ancora vivo, io gli ho spiegato tutto il fatto che era successo. Papà mi ha detto che si erano anche trasferiti da Kidal verso sud, per la guerra perché erano arrivati i jihadisti, con la sharia e loro se ne sono andati. Però sapendo che ero vivo e stavo bene loro sono stati molto felici e anche io che ho potuto fargli sapere che ero vivo”.

A questo punto inizia il percorso di Amadou in Italia: segue i corsi di lingua italiana presso il CPIA, prende la certificazione del livello B1 e la licenza media. Vorrebbe fare un corso di formazione professionale, anche prendere il diploma di geometra, inizia a fare pratica in una ditta edile che fa impianti idraulici ed elettrici mentre frequenta le lezioni serali del CPIA. Quando diventa maggiorenne viene trasferito a Gricignano di Aversa, in un progetto SPRAR, esprime il desiderio di seguire corsi di formazione per imparare un mestiere, ma dopo tre mesi senza fare nulla ha iniziato da solo a cercare lavoro.

Ha iniziato a fare l'interprete per le commissioni territoriali della Questura, ma era un lavoro occasionale, non sufficiente per mantenersi, ma Amadou sta pensando già a quando dovrà uscire dal progetto SPRAR e dovrà pagare l'affitto, comprare il cibo. Si rivolge alla sede della CIDIS di Caserta, che si occupa di assistere gli immigrati nell'inserimento lavorativo. Con l'aiuto della responsabile dopo poco tempo Amadou viene chiamato per un colloquio con un'agenzia di somministrazione che lo avvia con un contratto a tempo determinato in un'impresa utilizzatrice che produce contenitori in alluminio per alimenti.

Amadou racconta con estrema precisione tutti gli attimi che precedono l'inizio di questo primo lavoro, le date, le persone con cui ha parlato. Nel racconto riesce a trasmettere la gioia che ha provato quando ha capito che aveva trovato un lavoro: “Quel venerdì stavo cucinando e una signora mi ha telefonato, mi ha chiesto se avevo alcune esperienze di lavoro, ho detto sì e mi ha detto di andare a fare un colloquio il lunedì. Ma io ero molto emozionato, non riuscivo ad aspettare, quel giorno non sono andato neanche in Moschea, sono venuto a Caserta dalla signora del CIDIS, lei mi ha detto di calmarmi, di non preoccuparmi, di non agitarmi. Mi ha detto che il lunedì, quando avevo il colloquio, di rispondere con calma, spiegare tutte le cose che sapevo fare, mi ha consolato tanto, mi ha fatto tranquillizzare un po'. Il lunedì sono andato, ho fatto il colloquio, mi hanno fatto firmare un sacco di carte, il martedì sono andato all'azienda utilizzatrice per fare il colloquio lì con un ingegnere e poi sono tornato a casa. Appena arrivato a casa, mi hanno chiamato sempre dall'impresa utilizzatrice, per dirmi di tornare il giorno dopo a fare un colloquio con altri due ingegneri. Sono andato lì, mi hanno anche fatto leggere e scrivere in italiano, mi hanno detto che potevo andare, che poi mi avrebbero telefonato. Tre giorni dopo mi hanno chiamato per fare la visita medica a Torre Annunziata e il 26 febbraio 2016 ho iniziato a lavorare”.

Dopo una serie di contratti a tempo determinato, l'agenzia di somministrazione ha assunto Amadou a tempo indeterminato e lavora ancora oggi nella stessa impresa utilizzatrice. Durante il periodo di non lavoro, tra un contratto

e l'altro, Amadou ha lavorato come mediatore in una comunità per minori stranieri non accompagnati.

La vita di Amadou si svolge a Caserta, tra il lavoro, gli amici, la casa. Gli piacerebbe tornare a studiare: "mi piacerebbe tanto, perché ho fatto solo i primi due anni delle superiori qui in Italia e poi ho abbandonato. Però ci sto pensando di prendermi il diploma o altra formazione. Ho fatto anche un corso qui mentre lavoravo nella mia azienda, per la manutenzione degli impianti elettrici e ho avuto la qualifica professionale".

L'esperienza maturata con lo zio in Mali nel campo dell'edilizia resta un interesse vivo per Amadou, che vorrebbe fare il geometra, ma il lavoro su turni non gli permette di iscriversi a scuola. Il suo futuro a breve lo immagina in Italia, ma vorrebbe avviare delle attività imprenditoriali in Mali, non solo per sé, ma per le ragazze che si trovano nei villaggi e non hanno la possibilità di andare a scuola e avere un lavoro dignitoso.

Il racconto di Amadou è segnato dall'esperienza del sequestro, i toni angosciati, mentre racconta i momenti più drammatici di quei giorni, si affievoliscono nel proseguire del racconto, quanto Amadou si lega al primo ragazzo maliano che incontra, al suo datore in Algeria dove fa il giardiniere, alle persone che lo aiutano in Italia, come l'operatrice del CIDIS e il suo amico che definisce *jumeau*. Il lavoro stabile è un'ulteriore ancora nella vita di Amadou, che dopo alcuni anni è tornato in Mali a trovare la sua famiglia e dove ora si reca durante le ferie: "Per adesso ho iniziato a costruire una casa, per me e la mia famiglia e questa casa l'ho disegnata io. Stavo pensando anche di specializzarmi nella meccanica industriale e proporre all'azienda dove lavoro magari di creare qualcosa in Mali, dove non ci sono questo tipo di fabbriche. Ho diversi progetti, sto cercando di capire quale è la cosa che posso fare con successo".

Boubacar, Mali, 30 anni

Boubacar è nato nella capitale del Mali, Bamako. Suo padre era un contadino e allevatore e sua madre si è sempre occupata della famiglia. Boubacar ha terminato la scuola primaria, avrebbe voluto proseguire per conseguire il diploma, ma le condizioni della famiglia non lo permettevano. Tredici anni fa, a circa 17 anni ha deciso di lasciare il Mali, un Paese, come detto da lui, che: "non ti offre nulla adesso, se non hai possibilità della famiglia, ma anche la guerra e il terrorismo, ti tolgono il futuro. Se non vai via, vedi morire tutta la tua famiglia".

Per affrontare la prima parte del viaggio, Boubacar raccoglie i soldi nella sua famiglia allargata e raggiunge l'Algeria, dove lavora come muratore fino a che ha il denaro sufficiente per raggiungere la Libia. Per due anni è rimasto in Libia, lavorando negli allevamenti di galline e polli. Boubacar racconta che in Algeria e in Libia, anche senza documenti si riesce a lavorare: "In quei Paesi tutto il lavoro nell'edilizia, nelle campagne, lo fanno le persone come me, che sono disposte a lavorare tanto, perché hanno bisogno di avanzare nel viaggio".

Non vuole parlare del tratto di viaggio tra la Libia e l'Italia, racconta sol-

tanto che avrebbe voluto raggiungere la Francia, dove ha parenti ed amici, ma essendo sbarcato in Italia ha dovuto chiedere il permesso di soggiorno qui: “Quando sono arrivato però sono stato obbligato a chiedere i documenti qui, ci è voluto un sacco di tempo, ero nell’accoglienza, quando ho avuto i documenti ho iniziato a lavorare in campagna, ho lavorato alcuni anni in campagna, nel sud, ma dovevo trovare altro, perché c’è sfruttamento, niente contratto, ti pagano pochissimo, rischi di morire sotto al sole e dormi nelle baracche. Poi un mio fratello¹⁴ mi ha chiamato a Novara, mi ha detto che potevo stare da lui e che in quella zona potevo trovare qualcosa di meglio. Allora ho cercato lavoro e ho trovato nel magazzino della Esselunga, dove mettiamo la merce nei camion”.

Dopo le difficili condizioni di lavoro e di vita vissute i primi due anni in Italia, il lavoro di magazziniere permette a Boubacar di condurre una vita più dignitosa: “è un lavoro fisso, cioè è un lavoro faticoso, però ho un contratto regolare, una vita più dignitosa. Sei sempre uno schiavo, perché se chiedono di fermarti di più lo devi fare, se devi fare due turni di seguito li devi fare, ma almeno sono regolare. Io ho mia moglie e i miei figli in Mali, devo lavorare per riuscire a portare la mia famiglia qui per far studiare i miei figli”.

Boubacar è consapevole che anche nel suo attuale lavoro è sottoposto a delle forme di abuso, ma la regolarità dei pagamenti e la continuità del contratto gli permettono di mantenere la famiglia, ma soprattutto di progettare il ricongiungimento familiare per farli venire in Italia. Questo è un obiettivo fondamentale in questo momento per Boubacar, per dare l’opportunità di una vita migliore ai suoi figli e per veder crescere i suoi figli. La lontananza dalla famiglia pesa, ma avere una famiglia “ti dà stabilità quando sei lontano, perché vivi per loro, lavori per loro, non ti perdi per loro”. Boubacar racconta che nel magazzino alimentare dove lavora sono presenti diverse cooperative che forniscono il lavoro di carico e scarico delle merci in appalto. Le persone che lavorano intorno a questo magazzino sono tutte africane, c’è qualche pakistano, ma molti africani. Gli italiani ricoprono solo ruoli di coordinamento e direzione. Racconta anche che periodicamente arrivano dei ragazzi italiani a fare il periodo di prova come magazzinieri, ma dopo un paio di giorni se ne vanno: “è un lavoro faticoso, pesante, ti spezzi la schiena, a volte ti fai male, ti cadono i pacchi addosso, hai poco tempo per preparare la merce, devi correre, l’estate muori di caldo, l’inverno muori di freddo e la paga non è tanto alta. Fai le notti, o inizi alle sei la mattina, o finisci alle 22 la sera o dopo. I turni cambiano sempre, dipendi da questo lavoro, tutta la tua vita dipende dal lavoro”. Per loro, gli africani, non c’è possibilità di passare a posizioni professionali migliori.

Durante la permanenza nel centro di accoglienza Boubacar ha seguito i corsi di italiano presso il CPIA e ha conseguito la certificazione di livello A2. Appena diventato maggiorenne è uscito dall’accoglienza e ha dovuto cercare

¹⁴ In questo caso fratello è inteso nell’accezione culturale africana, quindi non indica un fratello consanguineo, ma una persona appartenente alla stessa etnia o gruppo amicale.

lavoro, anche se ha un grande rammarico di non aver potuto studiare in Mali. Vorrebbe riprendere a studiare ora, ma il suo lavoro su turni e l'incertezza sulle richieste improvvise di prolungare l'orario di lavoro, gli impediscono di iscriversi a scuola: "vorrei davvero tantissimo studiare. Voglio portare la mia famiglia qui, vorrei studiare anche per loro, per essere all'altezza quando saranno qui, ma gli orari della scuola sono quelli e non vanno d'accordo col mio lavoro".

Nonostante Boubacar abbia conseguito soltanto il livello A2 e lavori in un contesto in cui per comunicare utilizza prevalentemente la sua lingua madre, si esprime in modo scorrevole e accurato: "Cerco di leggere molto, guardo la televisione anche. Però parlo molto la mia lingua, a lavoro tra noi parliamo la nostra lingua. Ma cerco di migliorare l'italiano per quando viene la mia famiglia". In lui è forte la consapevolezza che l'inserimento della sua famiglia in Italia dipende molto dalla sua capacità di comunicare in italiano e di interagire nel contesto sociale in cui si trova. Tutte le sue energie sono dedicate a questo, a prepararsi per il loro arrivo qui, a mettere da parte la somma necessaria per il trasferimento, che richiede anche che lui possa affittare un appartamento adeguato, per ottenere il nulla osta al ricongiungimento familiare.

Il suo tempo libero, oltre a leggere, lo passa in casa, con i suoi coinquilini, maliani come lui, con altri amici: "Ma ho amici qui, del Mali, del Burkina, della Costa d'Avorio, andiamo in Moschea insieme il venerdì, stiano insieme un po' per parlare, ci aiutiamo quando uno ha un problema". La sua socialità è tutta spesa all'interno della comunità dell'Africa dell'Ovest: "non è facile qui. C'è razzismo qui, non ti fa stare bene, non va. Perché anche se lavori, osservi le regole, la gente non ti tratta bene, soprattutto se sei nero. Ma devo resistere per la mia famiglia. Ma c'è tanto razzismo e questo io non potevo pensarlo prima di arrivare qua. Che poi non lo capisco, davvero non lo capisco".

Boubacar è consapevole di portare la sua famiglia in un contesto non del tutto ospitale, ma al momento questa è l'unica opzione per dare un futuro ai suoi figli: "ma qui i miei figli potranno studiare, fare una vita migliore della mia. Anche se so che il razzismo colpirà anche loro. Ma se li lascio in Mali, non avranno nessuna possibilità. Poi una volta qui, più avanti, possiamo anche andare in Francia, vedremo".

Il racconto di Boubacar ruota quasi completamente intorno al progetto di ricongiungimento familiare, la sua attuale vita qui è una vita di attesa, di intenso lavoro per garantire la sicurezza alla sua famiglia, l'istruzione dei suoi figli. Anche il suo interesse a parlare bene l'italiano e a imparare cose nuove è orientato al benessere della sua famiglia, in una vita spesa tra il luogo di lavoro, la sua comunità e la casa.

Kanda, Mali, 41 anni

Kanda è nato a Bamako, è in Italia dal 2005. Ha perso il papà quando era molto piccolo ed è cresciuto con sua madre e i suoi fratelli maggiori. Sua madre faceva la bracciante a giornata. Essendo il figlio più piccolo, quando è nato, i

suoi fratelli già contribuivano all'economia familiare, per cui lui è potuto andare a scuola: "Ho studiato bene veramente. Ho fatto tutta la primaria, poi la prima parte della secondaria e poi sono andato all'Istituto professionale per insegnanti¹⁵". Il suo destino era fare l'insegnante: "questo è il mio mestiere che sogno da tutta la vita".

Nel 2001 Kanda sta frequentando l'ultimo anno della scuola per insegnanti, quando il Ministero annulla l'anno scolastico. Tutti gli studenti dell'istituto devo ripetere l'anno, Kanda non accetta questa situazione: "io non ho accettato questa cosa, non era mai successo nella mia vita che dovevo ripetere un anno scolastico, non l'ho accettato. Sono stato sempre bravissimo a scuola, avevo ottimi risultati". Lascia l'istituto, dove faceva anche parte della rappresentanza studentesca e tenta la strada del calcio: "facevo la scuola calcio a livelli abbastanza alti, ho aspettato fino al 2003 per vedere se da lì veniva qualcosa di buono, quando ho capito che non succedeva, ho deciso di andare via" (48-50). Parte per la Libia, dove resta un anno e sette mesi e lavora in una grande azienda di servizi, come addetto alle pulizie dell'aeroporto. Quando ha abbastanza denaro per pagare il viaggio verso l'Europa, parte e arriva in Italia. Viene destinato per la prima accoglienza a Bari e poi viene trasferito a Torino e inizia a lavorare in un'azienda di imballaggi in plastica. A Torino Kanda inizia il percorso scolastico presso il CPIA: "la prima cosa che ho fatto qui, prima di andare a lavorare, sono andato a scuola, ho studiato italiano, ho preso la licenza media, nel 2006, poi ho fatto il corso e ho preso la qualifica di saldatore, era il 2008 o il 2007, non mi ricordo. Poi ho fatto la selezione per fare un corso per meccanica e ho iniziato, ma ho dovuto mollare perché con il lavoro non riuscivo a frequentare". Quando fallisce l'azienda di imballaggi in plastica, lavora per qualche mese in un'altra azienda dello stesso settore, poi nel 2008 inizia a lavorare a Milano, dove ancora lavora in una ditta di spedizioni, ma vive a Novara.

Nella narrazione di Kanda si percepisce l'insoddisfazione: "Il lavoro mi piace, però sinceramente, non ho più la voglia di stare qua. Ho capito che è difficile integrarsi qua"; "Dopo tanti anni, ti rendi conto che non può essere come dove eri, nel tuo Paese. Anche la mentalità di lavoro è difficile. Ho avuto anche un incarico di responsabilità in questa azienda, ma ho dovuto lasciare perché gli italiani non volevano un nero come superiore. Qui non vengono valorizzate le persone sul lavoro. Io lo capisco pure, però non lo accetto. Mi sento tra incudine e martello, perché anche se volessi tornare indietro, non potrei".

Kanda oggi ha una moglie e una bambina molto piccola in Mali, vorrebbe

¹⁵ Nei paesi dell'Africa dell'Ovest, per intraprendere la professione di insegnante nella scuola primaria, dopo aver superato l'esame che chiude il primo ciclo della scuola secondaria, si frequenta l'Istituto professionale per insegnanti, che abilita all'insegnamento e dura tre anni. Le scuole professionali hanno una retta annuale media 550 euro circa, che rappresenta un costo molto alto per le famiglie, anche se al conseguimento del titolo presso questi istituti (come insegnante, infermiere, ostetrica), l'inserimento professionale è praticamente certo.

rientrare, ma dice che non sono ancora maturate le condizioni per farlo. Prima di sposarsi, ha destinato gran parte dei suoi guadagni alla sua famiglia di origine: “allora noi che siamo qua facciamo tanti sacrifici, per dare una mano a chi è rimasto là, ma non sempre loro vedono questo sacrificio, è come quando uno dice che suda sotto i vestiti, è come se è facile trovare i soldi qua” e ora che ha una famiglia sua non ha la disponibilità economica di rientrare per avviare una sua attività in Mali, quindi è costretto a restare ancora in Italia per poter accantonare la somma necessaria: “la mia idea è aprire una scuola privata e poi abbiamo ancora la terra del mio papà vicino Bamako, volevo anche avviare un progetto di agricoltura e con questi due progetti io sono a posto. È un sogno da realizzare, devo aspettare il giorno, ma è dura aspettare. Il lavoro qui mi piace pure, ma è la situazione in cui lavoro che non mi piace. Fa stare male, è molto dura”.

Kanda ripete spesso che non gli piace stare qui e lo dice con un tono di voce opaco, con evidente dispiacere. Il lavoro in Italia gli permette di mantenere bene la sua famiglia in Mali, ma non è sufficiente a farlo sentire soddisfatto: “Rimanendo qua, è vero che guadagno un pochino di più qui, ma lì avrei il rispetto, invece qui non è così. E sarebbe anche una cosa con un effetto importante anche per gli altri, perché aiuterei anche altre persone. Qui lavoro solo per la famiglia, lì potrei far lavorare anche persone e poi so che mi troverei bene”. Vorrebbe anche tornare a studiare mentre è qui in Italia, ma il lavoro gli prende molto tempo. Allo stesso tempo sente anche l'esigenza di rientrare al più presto in Mali, perché qui non si sente apprezzato.

Kanda racconta che il matrimonio lo ha cambiato, gli ha fatto conoscere il senso di responsabilità, che prima non aveva. Mandava quasi tutti i suoi guadagni ai fratelli, non pensava al futuro, come non pensava al futuro quanto è partito per l'Europa: “Quando sono partito non pensavo davvero al futuro, non ho riflettuto davvero quando sono partito, potevo fare diversamente”.

La moglie di Kanda è medico, attualmente non lavora perché appena si è laureata due anni fa quando la bambina era ancora piccola. Kanda ha anche valutato la possibilità di farla venire in Europa per specializzarsi: “Volevo portarla qui, per farla specializzare, perché una persona con un titolo europeo in Africa può fare molta strada nel lavoro. Però sono indeciso, non so se lo farò. Perché con la burocrazia per riconoscere i titoli, non so se perdiamo troppo tempo”. Kanda ribadisce che, anche se non va tutto male, in Italia non vengono date possibilità a chi merita, è un fatto culturale, anche se qualcosa sta cambiando: “se penso a quando sono arrivato qua, sinceramente tante cose sono cambiate, nel tempo le cose sono cambiate, la mentalità è un po' cambiata. Lo devo dire sinceramente. Qui uno ti dà uno schiaffo e uno ti accoglie, però piano piano cambierà, perché sarà un cambiamento obbligato, tu puoi non cambiare, ma il tuo amico è già cambiato, tu che fai? Lasci il tuo amico?”.

Kanda ritiene che le prossime generazioni saranno più aperte, più inclusive e che è importante lavorare per dare un'informazione corretta alle persone: “Teri guardavo Rainews 24, fanno sempre vedere la miseria dell'Africa, danno

informazioni sbagliate sull’Africa tutti i giorni, fanno pensare alla gente che l’Africa è un solo Paese. Alcuni a lavoro da me pensano che i marocchini non siano africani, perché pensano che l’Africa è solo l’Africa nera. Il problema più grande è la cattiva informazione, che dà un’immagine sbagliata dell’Africa. Nessuno pensa al Mali come un Paese di cultura antica, veramente non sanno neanche dove sta il Mali. Questo non aiuta a farci apprezzare”.

Nel tempo libero Kanda svolge attività sindacale per gli immigrati, condivide informazioni utili per accedere a sussidi, assistenza, soprattutto per chi qui ha portato moglie e figli, è un punto di riferimento per la comunità africana tra Milano e Novara. Questa attività gli permette di entrare in contatto con tante persone, di ascoltare le loro storie. Molte persone vogliono rientrare nei Paesi di origine, soprattutto i più giovani. Kanda ritiene che sia una perdita per l’Africa che i giovani debbano emigrare, ma teme che la bassa natalità europea continuerà ad attrarre la manodopera dei giovani africani: “parlando con tanti ragazzi, che dopo che sono qui da cinque o sei anni qui, vogliono tutti tornare, ma restano perché non possono tornare senza niente in mano. Chi emigra per l’Europa o per l’America non può tornare senza niente, chi emigra all’interno dell’Africa può tornare in qualunque momento. Una volta che sei entrato in Europa o America, se torni senza che ti sei fatto una posizione, dicono che non sei una persona benedetta, per questo tanta gente vorrebbe tornare, ma non torna. Anche se hai la voglia di tornare, la bocca degli altri non te lo permette. In realtà se noi rimaniamo qua, è una perdita per lo stato da cui sei uscito, se andiamo lì è un guadagno per il paese, perché tu puoi dare tante possibilità ad altre persone lì, se riesci a costruirti qualcosa. La mia paura è che siccome in Europa ci sono pochi giovani, continuerà ad attrarre i giovani africani e questo non credo sia un bene per l’Africa, ma siamo nelle mani di Dio, possiamo solo pregare, tutti insieme come fratelli e sorelle”.

Malik, cittadino del Burkina Faso, nato in Costa d’Avorio, 24 anni

Malik è nato in Costa D’Avorio, da una famiglia cittadina del Burkina Faso, emigrata, come molti altri burkinabè, nel Paese confinante.

La Costa d’Avorio ha sempre rappresentato la prima destinazione migratoria dei cittadini del Burkina Faso, che trovano occupazione prevalentemente nelle piantagioni di cacao e di caucciù. Malik ha seguito la scuola primaria in un’istituzione non formale¹⁶, ha sempre aiutato suo padre nelle attività agricole e sua madre svolgeva del piccolo commercio.

¹⁶ Nei paesi dell’Africa subsahariana, oltre alle istituzioni scolastiche pubbliche e istituzioni private riconosciute dallo Stato, sia bambini che adulti possono accedere ad attività di tipo formativo, gestite da organizzazioni no profit, associazioni locali, missionari. Questi percorsi sono soprattutto destinati all’alfabetizzazione, all’educazione alla salute e all’alimentazione e ad offrire opportunità di formazione e aggiornamento professionale, relative all’ambito agricolo, all’allevamento del bestiame, ad attività artigianali e di trasformazione dei prodotti agricoli. In quanto percorsi offerti in contesti non formale non prevedono la certificazione dei risultati formativi, ma sono molto diffusi, soprattutto nelle aree rurali e periferiche dei centri urbani, in quanto gratuite.

Nel 2013 la Costa D'Avorio è territorio di conflitti armati che mietono vittime in tutto il Paese, il padre di Malik viene ucciso. In quel momento una parte degli ivoriani non gradiscono più la presenza degli immigrati burkinabé, è in questo contesto che Malik perde suo padre. Malik non era mai stato nel Paese di origine dei suoi genitori, si ritrova solo con sua madre e le sue sorelle. Decide di mandare sua madre a vivere fuori la città, lontano dalla zona dei conflitti e con l'aiuto di una persona riesce ad entrare in Burkina Faso, dove resta poco tempo perché non aveva nessun tipo di contatto con la sua famiglia di origine. Si trasferisce in Niger, dove vendeva l'acqua nelle confezioni in plastica, per riuscire a mandare denaro alla mamma e alle sorelle. Dopo sei mesi, raggiunge la Libia, dove inizia a lavorare nei campi, come trattorista. Resta lì quasi due anni: "Io ero minorenne a quel tempo. In Libia rapinano le persone, è molto pericoloso. Lì abbiamo sentito che c'erano delle barche che se pagavi, ti mandavano in Italia. In quel momento non sapevamo di che tipo di barca si trattava. Ci dicevano che era una barca grande, noi pensavamo che erano quelle che vedevamo nella tv, ci hanno detto che la Libia e l'Italia erano molto vicine, che dalla Libia si vedevano le luci dell'Italia". A questo punto della narrazione, il tono di voce di Malik, da cui sin dall'inizio si percepiva sofferenza, esprime sempre maggiore ansia e dolore: " , il gommone, era nascosto sotto un telo e ci hanno detto di tirarlo verso di noi e abbiamo chiesto cosa era. Ci hanno detto che era la barca che ci doveva portare in Italia. Allora abbiamo avuto paura, alcuni hanno iniziato a scappare, ma li hanno fermati con le armi in mano. Hanno colpito le persone con i bastoni e allora abbiamo gonfiato il gommone con un motorino che hanno e siamo saliti, 119 persone. La prima partenza l'abbiamo fallita, perché siamo andati un po' avanti, forse dieci chilometri, il gommone era bucato, entrava acqua. Allora il motore si è bloccato, si spegneva sempre. La persona che guidava era uno di noi, gli avevano spiegato loro di là, ma non lo aveva mai fatto, gli hanno dato una bussola e basta. Quando abbiamo avuto quel problema siamo tornati indietro. Il vento ci ha fatto tornare indietro. Quando siamo arrivati al porto si sono arrabbiati moltissimo, alcuni sono saltati in acqua perché avevano paura perché la barca era quasi piena di acqua. Quando siamo arrivati al porto c'era uno che è venuto con una piccola barca e ci ha minacciato, ci ha impedito di arrivare sulla terra, era notte, volevamo scendere e ci colpivano con la parte dietro delle armi e con i bastoni. Allora siamo risaliti, dicevano che non era rotto il gommone, siamo risaliti in 96, gli altri non so dove sono finiti. Noi siamo saliti e abbiamo preso la strada, abbiamo fatto due giorni sul mare e poi siamo arrivati in Sicilia. Non siamo arrivati da soli in Italia, ci siamo persi sul mare, non sapevamo dove andare, nessuno sapeva come si usava la bussola".

Malik durante la narrazione è molto dettagliato, è evidente l'angoscia che prova ancora oggi, la paura e il senso di fragilità si percepiscono nella debolezza della sua voce, ma non vuole smettere di raccontare.

Una volta arrivato in Italia, Malik che è ancora minorenne, viene destinato in una struttura di accoglienza a Novara, dove resta due anni. Anche qui, la

sua esperienza è segnata da esperienze negative: “sono stato due anni in accoglienza. In quel momento sono andato a scuola. Mi hanno detto che non potevo andare in commissione territoriale perché ero minore. Perché come sa, per le persone in accoglienza ci sono circa due euro e cinquanta al giorno, al mese sono circa 75 euro, siccome ero minore mi hanno detto che li mettevano da parte, ma in realtà non me li hanno mai dato. Ho vissuto male in quel centro di accoglienza, mi finiva il dentifricio non sapevo come fare a comprarlo. Non avevo neanche i soldi per chiamare mia mamma per sapere come stava. Ho provato a parlare col responsabile, ma non mi hanno mai dato nulla. Quando sono diventato maggiorenne non me li hanno dati, mi hanno truffato. Mi hanno raccontato tante bugie, anche che non potevo usare il telefonino perché ero minorenni. Sono andato a scuola, comunque, ho preso l’attestazione A2, era importante anche per ottenere i documenti e per spiegarmi. Avevo iniziato per la licenza media, ma poi mi hanno mandato in commissione e mi hanno dato il permesso per motivi umanitari, poi mi hanno detto che non potevo più stare in accoglienza e che dovevo trovarmi un posto dove stare. Quindi ho dovuto lasciare la scuola”.

Quando si trova fuori dall’accoglienza non riesce a trovare lavoro sul posto, quindi parte per Napoli: “sono partito per Napoli e ho fatto un po’ di raccolta dei pomodori, circa sei o sette mesi. Poi quando era finita la stagione agricola, non c’era altro da fare, allora sono partito per Malta, perché avevo un amico che mi ha detto che c’era un po’ di lavoro là. Ho lavorato per un anno come muratore, poi sono dovuto rientrare perché stava scadendo il permesso di soggiorno e dopo la richiesta di rinnovo non potevo muovermi, allora sono tornato a Napoli per fare la raccolta. Siccome ci sono paesani là, che a volte, se non lavori, ti aiutano per darti un posto per dormire. Quindi ho fatto così, anche se la domanda di rinnovo l’avevo fatta qui a Novara. Avevo fatto una domanda di lavoro prima di andare a Napoli; quindi, mi hanno chiamato e nel frattempo mi avevano rinnovato i documenti e sono stato assunto”.

Oggi Malik ha un contratto a tempo indeterminato come magazziniere in una cooperativa di logistica. Finalmente ha potuto ricongiungere sua madre alla sua famiglia di origine che vive vicino la capitale del Burkina Faso. Mentre dice di aver finalmente trovato una sistemazione sicura a sua madre, la voce di Malik si rasserena. Sono due anni che lavora in questa cooperativa: “Al momento mi trovo bene, il lavoro non è difficile, ma comunque non c’è altro. Mi piace perché ho uno stipendio regolare. Mi permette di dormire e mangiare qua, di mandare i soldi alla mia mamma per farla vivere”. Però Malik ha potuto capire che anche un contratto a tempo indeterminato non è una garanzia per il futuro, che le cose possono cambiare; gli piacerebbe seguire dei corsi di formazione: “Vorrei fare una formazione per imparare un lavoro, come meccanico, una specializzazione che mi dà delle possibilità, ma ora lavoro e faccio i turni, è difficile avere tempo per altro. Se sei disoccupato ci sono corsi che non paghi, ma se lavori, devi anche pagare e non posso neanche spendere questi soldi”. Malik condivide un appartamento con altri suoi concittadini nella pe-

riferia di Novara, la sua vita si svolge tra il lavoro, la casa e la moschea, all'interno della comunità burkinabé che si trova nella zona. Non frequenta persone italiane: "siamo solo fra noi, le persone italiane non ci vedono bene. Stiamo fra noi, lavoriamo e poi veniamo a casa", il suo pensiero per il futuro è rivolto sempre nella stessa direzione "Di fare stare bene la mia mamma, di stare un po' tranquillo, andare a trovarla. Poi sposarmi, far stare bene la mia famiglia".

Nourou, Costa d'Avorio, 41 anni

Nourou è arrivato in Italia nel 2007, parla italiano con un forte accento comasco e tutta la sua narrazione è caratterizzata da una voce allegra e un volto sorridente.

Nourou è ivoriano, è vissuto in una città, sua madre faceva la venditrice di legna e suo padre era un coltivatore. La sua famiglia era in condizioni economiche molto precarie, per questo lui ha frequentato solo la scuola primaria e, quando non ha superato l'esame conclusivo per passare al secondo ciclo, ha smesso di studiare perché la famiglia non poteva sostenere i costi della scuola.

A quel punto Nourou inizia a lavorare come meccanico e come fabbro nel cortile di casa, fino all'età di circa 19 anni. Nonostante il suo contributo all'economia familiare, la situazione resta difficile: "Quando ho visto che non avevamo niente a casa, davvero, allora ho chiesto a papà il permesso di partire, perché ho capito che se non lo facevo, non avrei mai potuto vivere meglio e nemmeno la mia famiglia. E poi mi sono trovato qua". La scelta di Nourou di emigrare non era mossa da uno specifico progetto, ma dall'estrema povertà della famiglia: "Veramente sono partito dalla Costa d'Avorio così, senza pensarci molto. Giù ho sentito che qui c'erano tante persone che conoscevamo, ho fatto dei sacrifici per avere i soldi per il viaggio e non ho ragionato su cosa fare. Sapevo cosa lasciavo, non avevamo nulla, non ho pensato a cosa avrei fatto, andava bene tutto, dovevo lavorare".

Nourou arriva in Italia grazie a un visto turistico che ottiene tramite l'invito di alcuni conoscenti che si trovano qui, quando il visto scade la sua presenza diventa irregolare "in questo sono stato fortunato, sono riuscito ad avere un visto turistico con un invito di persone che erano qui in Italia, poi quando è scaduto il visto, sono diventato irregolare. Per questo sono stato solo un po' a Napoli, poi mi sono spostato a Como perché qui c'erano più possibilità, però non avevo documenti, né soldi". A Como Nourou cerca aiuto alla Caritas: "A Como, ero nel dormitorio, perché quando ho lasciato Napoli, ho dovuto andare alla Caritas, lì ho conosciuto un prete, che mi ha aiutato veramente, io lo aiutavo a pulire in Chiesa, a fare dei lavori lì dentro. È lui che mi ha aiutato a trovare il lavoro e la casa".

Nourou ha seguito il corso di italiano presso il CPIA per sole tre settimane, poi ha trovato lavoro e non è riuscito a terminare il percorso: "Infatti non parlo bene italiano, però riesco a capire e a dire le cose fondamentali e capisco quello che mi dicono gli altri". A Como lavora in un'azienda metalmeccanica da quasi dodici anni, fa il magazziniere. Nourou ripete più volte che il suo lavoro gli

piace, che si trova bene: “Mi trovo davvero bene nel mio lavoro. Va benissimo per me”, perché “riesco a mantenere me qua e la famiglia giù, la cosa più importante è quello, sai”. Gli piacerebbe andare a scuola, anche fare un corso di formazione per meccanico, che gli potrebbe essere utile per aprire un’attività nel suo Paese in futuro, ma dopo il lavoro ha poco tempo e ha bisogno di riposare. Nourou è sposato, ha quattro figli, la figlia più grande ha 21 anni, il più piccolo, otto. Attualmente sua moglie è qui, sta studiando la lingua italiana presso il CPIA, quando si sarà adattata e sarà più autonoma, il progetto è di far arrivare i figli in Italia, ma in quel caso Nourou dovrà trovare un appartamento adeguato per tutti, sostenere le spese dei passaporti, dei visti, dei biglietti aerei.

Il tempo libero di Nourou è all’interno della sua comunità: “Quando non lavoro, a casa ci sono altri amici che vivono con me, che quando sono liberi li aiuto a tagliare l’erba nei giardini. Poi leggo un po’ di libri per riuscire a capire un po’ di cose, per imparare, per conoscere le cose. Non posso andare a scuola, allora leggo tanti libri. L’ignoranza non va bene per vivere”.

Nourou non pensa ad una prospettiva di rientro definitivo in Costa d’Avorio: “Mi piacerebbe, ma giù non c’è tanto lavoro, per questo stiamo scappando. Puoi tornare solo se puoi aprire un’attività, sennò che senso ha tornare. Questo è il mio pensiero, quindi per questo stiamo cercando a far venire qui i figli. Poi magari più avanti io e mia moglie possiamo tornare giù e loro possono continuare la loro vita qui”.

Il progetto, quindi, è tutto centrato sui figli, sul proseguimento degli studi, sull’acquisizione di un mestiere che gli possa permettere di trovare un lavoro, il lavoro è la cosa più importante per Nourou. Nonostante svolga la sua vita sociale all’interno della comunità africana, Nourou si interessa di quello che accade in Italia, proprio perché non ha un vero progetto di rientro e perché è attraverso la sua presenza qui che Nourou ha potuto cambiare il destino della sua famiglia: “io sono in Italia, giusto? Quindi mi interessa molto di quello che accade qui, perché ne faccio parte. Per questo leggo, mi informo, anche se ho dei limiti, ma io sto bene qui. Sai, quando nella tua casa non c’è niente, non hai niente, i tuoi genitori lavorano tanto, ma non hai niente lo stesso, poi parti, sì è dura, ma io qui ho un lavoro, da dodici anni, mi danno i soldi quel giorno del mese, sempre. Sai che puoi mandare i soldi alla famiglia, che i tuoi figli mangiano e studiano. Questo è tutto per me. Questo che ho è perché sono qui. Io sono soddisfatto, davvero”.

Alassane, Costa d’Avorio, 62 anni

Alassane è nato in una cittadina ivoriana che si chiama Séguéla e si trova a circa 80 chilometri dalla capitale Abijan, suo padre è un commerciante di cacao. Alassane ha ventidue tra fratelli e sorelle, suo padre ha avuto molte mogli. Fino agli otto anni Alassane ha vissuto nella sua famiglia di origine, poi è andato a vivere da uno zio che aveva maggiori possibilità economiche. Ha terminato la scuola primaria e la secondaria, conseguendo il BAC.

Da questo momento, come racconta Alassane, cambia tutto il suo percorso: “da noi c’è una commissione¹⁷ che decide che cosa devi studiare, di cosa ha bisogno il Paese; quindi, quando prendi il BAC devi aspettare di conoscere cosa potrai fare dopo, non sei tu a scegliere. E quindi a me hanno deciso di farmi studiare l’inglese. In una scuola che ti prepara a essere professore di inglese, lì ho fatto due anni di questo istituto, però l’idea era di andarmene, perché non potevo studiare altro, diciamo che non potevi scegliere e non potevi scegliere autonomamente di fare qualcos’altro ecco, cioè era difficile fare qualcos’altro, perché il sistema non te lo consentiva, quindi siccome non c’avevo proprio interesse per questi studi, non per le lingue, ma diventare professore di inglese non mi piaceva, non erano questi i miei piani, non volevo fare il professore, perché alla scuola era un po’ tremendo, non era questa la mia aspirazione. Io volevo fare architettura, allora mi era venuto in mente di andare all’estero, però ho scritto a varie università di paesi francofoni, Canada, Francia, alla fine ho capito che era più semplice per me accedere all’Università di Siena, alla scuola di lingue, ci ho messo un po’ ma alla fine ho chiesto e ottenuto un visto di studio”.

Nel 1985, dopo un anno di attesa del visto per studio, Alassane arriva a Siena con un’iscrizione alla scuola di lingue. La somma di denaro necessaria alla preparazione del dossier, del viaggio, del deposito cauzionale in banca necessario per ottenere il visto di studio, la mette insieme grazie alle sue sorelle maggiori. Quando arriva in Italia, con altri giovani studenti ivoriani, Alassane ha diritto ad un posto per dormire nella casa dello studente. Per un anno attende che il resto della documentazione necessario per restare in Italia a studiare sia pronto; quindi, segue per tre volte il corso di italiano per stranieri, con il sostegno di una delle sue sorelle che vive e lavora a Ginevra, in Svizzera, che poi si farà carico dei costi di tutto il suo percorso universitario.

Alassane non ha mai dovuto lavorare nel suo Paese, anche quando lo zio che lo ha cresciuto viene a mancare, le sue sorelle maggiori si occupano di mantenerlo. Dopo un anno dal suo arrivo in Italia, Alassane supera la selezione all’Università di Siena per la facoltà di farmacia: “Inizialmente era per fare architettura e poi ho conosciuto questa ragazza di Siena, ho voluto rimanere a Siena, perché era più comodo veramente, perché si trattava all’epoca di cambiare città perché a Siena non c’era la facoltà di architettura. Avevo il posto alla casa dello studente, costava poco, ormai mi ero ambientato, avevo trovato un quadro perfetto, avevo la mia ragazza; quindi, ho fatto il concorso per entrare a farmacia”. Alassane quindi cambia i suoi piani iniziali, ma ritiene la scelta della facoltà di farmacia un’opportunità per costruirsi un’attività indipendente, perché era quello soprattutto che gli interessava, lavorare in auto-

¹⁷ Ancora oggi, in molti Paesi africani, i giovani che conseguono il diploma di maturità e conseguono una votazione minima individuata dal governo e che intendono proseguire gli studi, sono redistribuiti nei percorsi di istruzione superiore da una apposita commissione governativa. È permessa la scelta libera dei percorsi soltanto se ci si iscrive a università non statali, i cui costi però, sono accessibili solo a una fascia di popolazione che dispone di ingenti risorse economiche.

nomia. Alassane parla con gioia degli anni all'università di Siena, quello che aveva per vivere gli bastava, aveva la sua ragazza, quando ne parla, lo ricorda con vera allegria.

Dopo aver conseguito la laurea Alassane torna in Costa d'Avorio, chiede la licenza per aprire una farmacia e mentre aspetta che la licenza sia pronta, va a lavorare in una farmacia di un amico di famiglia. L'esperienza è disastrosa per diverse ragioni: "che la cosa che mi ha fregato è la mia ragazza, con cui ero molto legato, che mi aveva mollato qualche mese prima della laurea, io ero rimasto innamorato di questa ragazza; quindi, sono partito poco convinto perché pensavo sempre di tornare con lei. Comunque, ho cominciato a lavorare in una farmacia in Costa d'Avorio in attesa di ottenere la licenza per aprire la mia farmacia, con questo sentimento però verso la mia ragazza. Mentre ero lì mi sono reso conto che lo studio che avevo fatto non era adeguato a quello che andavo a trovare sul terreno in cui stavo, perché qui nelle università italiane in generale come farmacia siamo più nel laboratorio che essere in campo nella pratica. Io sono andato in questa farmacia con la laurea in mano, arrivo, non ero capace di fare niente. Lo studente diciamo, qui in Italia, la facoltà di farmacia, diciamo che punta più a preparare i giovani a fare ricerca sui farmaci, si fanno formule chimiche eccetera, però nel concreto un farmacista che fa? In realtà vende farmaci, è vero che bisogna vedere una conoscenza enciclopedica, nel senso che in farmacia quando arriva un cliente ti dice io volevo queste medicine, ma devi essere capace di capire se questi due farmaci sono compatibili, quali sono gli effetti collaterali hanno, devi saper anche rispondere con certezza, serve appunto una capacità di seguire un paziente nel modo ottimale, perché il paziente si fida di quello che gli dice il farmacista. E poi da noi in Africa, le persone quando stanno male, non sempre possono andare dal medico perché non possono pagare la visita, quindi vengono in farmacia, succede ancora oggi, perché ora ho una farmacia nel mio Paese ed era così allora ed è così ancora oggi".

Alassane ama il mestiere di farmacista, vuole farlo con professionalità, tutti si aspettano molto da lui perché ha studiato in Europa, ma lui capisce che le sue competenze non sono quelle necessarie in una farmacia in Costa d'Avorio, la licenza tarda ad arrivare e i sentimenti verso la sua ex ragazza gli fanno decidere di tornare in Italia, a Siena: "Sono andato direttamente a Siena perché lì c'era la ragazza, la prima cosa era andare a Siena, appena arrivato ci siamo incontrati per caso a Piazza del Campo, quando l'ho vista cioè, mi sono promesso di non parlarle, ci siamo guardati, ci siamo superati e poi ci siamo girati di nuovo e siamo tornati a parlarci, ci siamo rimessi insieme, però ormai avevamo capito che in quell'anno e mezzo eravamo cambiati, le cose erano finite.

Allora io sono andato a Roma, da uno zio che lavorava all'ambasciata della Costa D'Avorio". Dopo aver chiuso definitivamente la storia con la sua ragazza, Alassane passa un po' di tempo a Roma, ospite dello zio e poi viene chiamato a Pisa dove c'è un suo amico che organizza feste in discoteca. Anche lui inizia a fare questo lavoro, poi fa il barista, inizia una storia con una ragazza ameri-

cana, che a un certo punto insiste affinché lui si prepari per l'esame di stato per entrare nell'ordine dei farmacisti: "Certo, facevo il barista, è lì che la mia ragazza mi disse, devi fare l'esame di stato, non puoi continuare a fare il barista, hai studiato, ti stai sprecando. Per fortuna ho incontrato anche alcuni amici di Siena che si erano spostati a Firenze, abbiamo studiato per fare l'esame di stato insieme e ho passato finalmente l'esame di Stato, nel 1997, dopo l'esame di stato ho cominciato a lavorare un po' nelle farmacie comunali con contratti di tre mesi, fino a quando mi ha chiamato la Boiron, in una unità di produzione di Firenze, a Scandicci, per sostituire una maternità. Poi sono tornato a fare piccoli periodi nelle farmacie".

Alassane racconta che non era facile trovare lavoro nelle farmacie, perché soprattutto a Siena e a Firenze, un farmacista africano non era bene accolto. Su suggerimento di un anziano farmacista di Firenze, si trasferisce a Roma, dove stavano aprendo molte nuove farmacie e dove, secondo il consiglio ricevuto, Alassane avrebbe trovato una mentalità aperta. Dopo qualche esperienza non del tutto soddisfacente, Alassane viene chiamato, tramite l'ordine dei farmacisti di Roma, dove aveva segnalato la sua disponibilità al lavoro, da una coppia di anziani signori. Alassane trova un ambiente favorevole alle sue aspettative, per alcuni anni lavora in una farmacia nuova nella periferia est di Roma, creando un vero legame di amicizia con il giovane figlio della coppia che lo aveva contattato: "Era una signora del nord ma viveva a Roma, una coppia di vecchietti ai Parioli. Sono stato a dormire da loro la prima sera e la mattina dopo mi portano a una farmacia a Torre Angela, mi fa incontrare il figlio, Ludovico, mi fanno lavorare circa tre ore, non di più, mi chiamano dietro e mi dicono: per noi va bene, se vuoi concludiamo l'affare. Cioè in due ore hanno avevano capito come lavoravo. Mi hanno detto di andare a Firenze a prendere tutta la mia roba, quando sono tornato sono andato a dormire un paio di giorni da loro e poi ho convinto Ludovico di ospitarmi a casa sua, che aveva una villa vicino alla farmacia. Siamo diventati amici, feste a non finire eccetera, a un certo punto eravamo diventati troppo amici, non mi faceva neanche pagare il dentifricio, guarda che quando penso a quel periodo ancora mi viene la pelle d'oca, a un certo punto ho detto: senti Ludovico, ho bisogno di avere uno spazio mio, grazie per tutto, ma è il momento. Lui mi ha trovato un appartamento di fronte alla farmacia, proprio di fronte, c'era solo da attraversare la strada, fino a quando da un amico mio mi telefona e mi fa: guarda io sto lavorando con un farmacista qui alla Magliana che si vuole spostare in una farmacia più grande e fare anche la notturna, ha bisogno di un farmacista, vieni qui a lavorare. Io gli ho detto che stavo bene con Ludovico, lui ha insistito che mi davano il doppio di quello che prendevo in quel momento, perché con il notturno guadagni molto anche. Ho combattuto tre mesi, quattro mesi per non andarci, mi chiamavano tre volte la settimana e alla fine ho parlato con Ludovico e sono vent'anni praticamente che sono qua alla Magliana".

Alassane riesce a migliorare molto le sue condizioni economiche e professionali accettando l'offerta del suo amico di trasferirsi a lavorare nella farmacia

che copre anche i turni notturni e questo gli permette di realizzare molte cose nel suo Paese, a partire dall'apertura di una farmacia. Nella sua vita arrivano anche una compagna, italiana e una figlia che oggi ha 16 anni. Tutta la narrazione di Alassane è caratterizzata dalla presenza di una dimensione affettiva costante, da presenze femminili che lo sostengono e lo indirizzano. Nonostante abbia deciso di costituire una famiglia qui, continua a realizzare investimenti in Costa d'Avorio, dove intende tornare. Compra una coltivazione di cacao e una di caucciù e apre un piccolo albergo. Alassane ha un percorso di successo, non ha mai avuto problemi economici seri, le sue sorelle lo hanno aiutato fino a che lui ha potuto mantenersi autonomamente. La sua vita familiare, con la compagna e la figlia, è stata una vita agiata, di benessere economico: "io sinceramente quando stavo con la mia compagna qui a Roma, stavamo bene in senso economico, lei è la direttrice di una gioielleria in centro, avevamo casa nostra, amici, capito però senti il rifiuto della società di accettare il successo di uno straniero, di un africano soprattutto, lo vivi anche nelle cose semplici: per esempio mia figlia faceva equitazione e andava a cavallo, però nell'ambiente sentivo un certo snobismo, come se un nero non poteva portare la figlia a fare uno sport per gente benestante, cioè questo sono cose che ti urtano tantissimo".

La narrazione di Alassane passa dal tono gioviale ed allegro che l'ha caratterizzata fin dall'inizio, a un registro più serio, malinconico: "Ho imparato tante cose, ho potuto lavorare e investire, avrò una pensione, insomma diciamo ci sono tante cose positive, veramente devo rendere grazie a Dio. Però, mi ricordo una volta che il mio capo di una farmacia di Firenze, mi dice, adesso che lavori si può considerare che sei integrato. Però in realtà non è così, cioè l'integrazione non è che hai dei riferimenti lavorativi, la stabilità, eccetera, ma è come ti senti accettato nella società. La vita non è non solo avere i soldi ed essere felice, tanti immigrati che continuare a vivere qui, decide di rimanere perché non hai altra scelta".

Alassane, nel momento in cui viene realizzata l'intervista, sta pianificando il suo rientro definitivo in Costa d'Avorio, sta aspettando di conseguire i contributi previdenziali per richiedere in futuro il trattamento pensionistico in Italia. Gli ultimi anni ha passato sei mesi in Italia e sei mesi in Costa d'Avorio per avviare le sue attività e seguirne gli sviluppi. Racconta che la storia con la sua compagna è finita, sua figlia è impegnata negli studi e lui non ha più ragioni per restare: "Per questo ho voluto costruire nel mio Paese qualcosa che mi permette di vivere dignitosamente, perché voglio essere in una società dove mi accettano come sono, è assurdo che devi combattere per farti accettare. Anche se vivi bene, questo non vuol dire essere accettati, siccome io sono cresciuto in un ambiente in cui non posso accettare questa cosa, perché non è giusta, cioè non devo combattere per farmi accettare. Non accetto che altri prendono le decisioni che per me, che si sentono migliori, ho avuto come amici tanti che stanno rientrando perché non si sentono accettati, magari per una seconda generazione sarà più facile inserirsi, soprattutto per i figli degli immigrati che non sono neri".

Alassane dopo 36 anni in Italia e un percorso che dal punto di vista economico può essere considerato di vero successo, si sente estraneo a quello che lo circonda: “Vedi Roma è bella, a volte mi guardo intorno a Roma, c’è tanta roba di arte, di tutto, però diventa sterile se non hai dei legami personali, non è la bellezza del posto che risolve i problemi. Roma può essere bellissima, però questo non basta”. Vorrebbe che sua figlia in future andasse a trovarlo in Costa d’Avorio e si fermasse un tempo sufficiente per creare dei legami: “Per mia figlia aspetto che lei abbia diciott’anni per farla venire per un po’, perché conoscere la famiglia, gli zii, i cugini, creare un legame che le dia la voglia di ritornare, perché questa è la vita, la relazione, l’uomo è un animale sociale. Per lui è importante che la figlia possa conoscere le sue origini: “È importante sapere da dove vieni perché è quello che ci dà sicurezza e quella che ci dà dignità, è quello che ti fa capire che determinate cose che gli altri vogliono farti credere sulla tua persona non sono vere”.

Considerazioni complessive sulle interviste biografiche

I dati emersi dalle interviste, stante il metodo d’indagine prescelto, non possono condurre a una generalizzazione rispetto alle tematiche trattate, ma permettono alcune considerazioni utili ai fini degli obiettivi della ricerca. Proprio nel rispetto dell’unicità di ogni singola storia, possiamo vedere come ogni intervistato ha una sua personale motivazione che lo porta a lasciare il paese di origine: la voglia di scoprire mondi nuovi, di accedere a percorsi di formazione ed aggiornamento per migliorare la propria posizione professionale; la fuga dalla guerra, da un destino di combattente nelle file di gruppi terroristici; il bisogno di aumentare il proprio reddito per sostenere le spese della famiglia allargata; l’urgenza di salvarsi da una condizione di miseria estrema.

Anche quello che gli intervistati lasciano alle spalle, sono situazioni, che anche quando sono simili, presentano comunque elementi specifici di diversità. Alle spalle si lascia la famiglia di origine, quella formata da moglie e figli, una madre da salvare dalla guerra, genitori anziani da mantenere.

Le esperienze realizzate prima della partenza, sia scolastiche che professionali, variano in base all’età in cui si è partiti, alle condizioni economiche della famiglia di origine, alla condizione sociopolitica e alle politiche di istruzione del paese di origine.

Il viaggio tra il paese di origine e l’Europa ha traiettorie diverse, chi è partito venti o trenta anni fa ha utilizzato visti turistici o di studio, chi è arrivato di recente ha quasi sempre dovuto attraversare l’Algeria o il Niger per raggiungere la Libia e partire per l’Europa. Per questi ultimi, ossia le persone che hanno attraversato il deserto e il mare, i tempi di viaggio sono stati più lunghi: tempi di pesante lavoro vissuto nella clandestinità, in condizioni di privazioni e precarietà, che hanno avuto la conclusione nel trauma vissuto nell’ultimo tratto del viaggio, fattore di grave rischio la loro vita, generatore di tracce psicologiche

che ognuno ha elaborato a proprio modo, anche in base al tipo di percorso di accoglienza che ha potuto fare nel nostro paese.

Risulta evidente che le storie sono tutte accomunate dal bisogno di lavorare e poter inviare anche soldi alla famiglia di origine, ma ognuno ha seguito un percorso diverso: il commercio ambulante è l'ancora di salvezza dei senegalesi, il bracciantato agricolo nelle regioni del Sud una delle poche possibilità per chi esce dai percorsi di accoglienza sempre più brevi, il settore della logistica per chi si sposta verso le regioni del nord, spesso su indicazione di altri connazionali che segnalano le località dove ci sono maggiori opportunità di lavoro.

Quasi tutti gli intervistati hanno espresso un forte interesse ad accedere ad opportunità formative e di istruzione, anche se hanno rappresentato la difficoltà di conciliare i tempi di lavoro e quelli di studio e anche l'eccessiva onerosità dei corsi di formazione professionale per chi risulta occupato. Chi ha una condizione di lavoro stabile, riconosce l'importanza di poter contrarre su un reddito fisso e regolare, che viene prevalentemente destinato alla famiglia di origine e alla procedura di ricongiungimento della moglie e dei figli.

L'esperienza migratoria ha esiti diversi per ciascuno: per alcuni è comunque il raggiungimento di una stabilità economica, per altri porta alla consapevolezza di trovarsi in una condizione obbligata, che non consente di realizzare i propri progetti o di sentirsi valorizzati appieno dal punto di vista professionale. Alcuni, soprattutto chi è presente in Italia da un maggiore numero di anni, stanno investendo in progetti di rientro nel Paese di origine, altri trasferiscono i propri sogni di realizzazione sui figli.

In quasi tutte le storie emerge il tema del mancato riconoscimento del valore delle proprie competenze professionali e dei titoli di studio pregressi, come ostacolo a una piena realizzazione e inclusione professionale, che porta quasi sempre a ripiegare su occupazioni scarsamente qualificate in contesti di lavoro dove non sono accessibili avanzamenti di carriera, che restano appannaggio dei lavoratori italiani.

Anche il tema del razzismo è toccato da molti degli intervistati, seppur con toni diversi: la percezione di non essere considerati all'altezza perché africani, di sorprendere i cittadini italiani quando invece si ha l'opportunità di dimostrare le proprie competenze; il rifiuto dei lavoratori italiani di essere supervisionati da un lavoratore africano; la difficoltà da parte dei cittadini italiani ad accettare un percorso di successo raggiunto anche dal punto di vista economico; la diffusa diffidenza percepita intorno a sé. Tutti gli intervistati vivono la socialità all'interno della propria comunità di appartenenza, nella quale si condividono gli spazi abitativi, la ricerca di soluzioni a problemi di diversa natura, ci si scambiano favori.

È interessante rilevare come la dimensione spirituale giochi un ruolo importante nel mantenimento della propria integrità emotiva e della percezione di sé, anche di fronte a esperienze migratorie complesse e non sempre di successo. Anche la famiglia ha un effetto di stabilizzazione emotiva, indirizza la fatica, le difficoltà affrontate, le frustrazioni, ad un obiettivo per i quali gli intervistati ritengono valga la pena sacrificarsi.

Dalle diverse storie si percepisce la dimensione emotiva che accompagna il narrato. Gli intervistati che hanno lasciato in modo traumatico il proprio paese e quelli che hanno raggiunto l'Italia attraverso il percorso in mare, presentano dei toni ancora riconducibili a un forte stato di ansia e preoccupazione, che sicuramente non è presente in chi ha seguito percorsi di viaggio più sicuri.

La realizzazione delle interviste non ha presentato difficoltà nella conduzione del dialogo, il ricercatore ha permesso a ciascuno di seguire un proprio percorso di narrazione, seppur stimolando l'emersione di alcuni temi. Gli intervistati non hanno mostrato diffidenza nei confronti del ricercatore, anzi, hanno dimostrato apprezzamento per l'interesse mostrato nei loro confronti. I racconti sono stati spontanei e sono apparsi quindi autentici, mostrando come un orientamento di tipo biografico narrativo può effettivamente permettere di portare in luce le esperienze dei soggetti e di permettere una riflessione sulle stesse.

La narrazione ha permesso di ricostruire il percorso di vita dei soggetti, collocandone ogni fase nel luogo e nel tempo in cui si è svolta: il luogo di origine, le condizioni della famiglia, le opportunità alle quali ognuno ha potuto accedere e ciò che invece non è stato possibile realizzare, soprattutto per quanto riguarda i percorsi educativi e professionali.

La descrizione del contesto di origine, con l'influenza della situazione familiare, delle condizioni sociopolitiche del paese, spiega le ragioni della scelta migratoria e le modalità attraverso cui questa è stata messa in atto. Emergono chiaramente i percorsi di istruzione realizzati, le motivazioni degli abbandoni scolastici, le attività di lavoro svolte sin dalla giovanissima età in ambito domestico e non, l'interesse per alcune professioni, i progetti familiari e personali.

Coloro i quali hanno svolto il viaggio migratorio via terra e via mare, attraversando alcuni paesi per raggiungere la Libia, hanno raccontato le esperienze di lavoro realizzate per sopravvivere e accumulare la somma necessaria per affrontare l'ultimo tratto del viaggio. Dalle loro narrazioni emergono anche le condizioni emotive in cui si sono svolte queste esperienze, le strategie messe in atto per affrontare un percorso difficile e rischioso, di cui spesso gli intervistati non sono del tutto consapevoli.

La descrizione di quanto è accaduto a partire dall'arrivo in Italia o in un altro paese europeo, dimostra come abbiano avuto un ruolo determinante il contesto e la famiglia di origine, il livello di istruzione posseduta, le modalità di ingresso in Europa e le primissime fasi di presenza nel paese di arrivo, le opportunità offerte dalle istituzioni (anche in termini di accesso all'istruzione) e dalla comunità di appartenenza. In ciascuna narrazione, queste diverse variabili tessono un percorso unico, che conduce a esiti altrettanto unici, che determinano la percezione di ciascuno rispetto alla qualità, al valore, al senso, della propria storia migratoria, come pure portano in luce la dimensione progettuale di ciascuno, sia rispetto alla propria presenza in Italia, che a un futuro nel proprio paese, pensato come un'opportunità di realizzazione per sé, per la propria famiglia e per la propria comunità.

La potenzialità della narrazione autobiografica si rivela proprio nella completezza delle storie narrate, nella possibilità di dare senso ai tasselli del puzzle del percorso personale, di creare collegamenti attraverso la riflessione, di esplorare fasi di transizione, di realizzare un bilancio di quanto realizzato e di quanto ancora si intende fare.

La condivisione della narrazione con l'altro, il ricercatore/accompagnatore in questo caso, stimola a trovare le ragioni, le motivazioni delle proprie scelte, dei propri stati d'animo, ma soprattutto del proprio bagaglio culturale, dei saperi e delle competenze acquisite nel percorso biografico, che attraverso la messa in parola diventano reali, visibili, tangibili e quindi possedute.

Alla luce dei dati emersi attraverso le interviste realizzate, si può considerare l'approccio di tipo biografico narrativo come un'efficace metodologia nel processo di individuazione e validazione delle competenze acquisite dalla persona, poiché favorisce una ricostruzione e valutazione dell'apprendimento formale, non formale e informale, così come previsto dalla normativa vigente (D.G.L.S. 13/2013; D.M. 13721). In particolare, nella fase del processo di identificazione, in cui si procede alla ricostruzione e alla codifica delle esperienze di apprendimento della persona e alla messa in trasparenza delle attività svolte e delle competenze presumibilmente acquisite, l'intervista biografica rappresenta uno strumento particolarmente appropriato per l'attività di ricostruzione, codifica e messa in trasparenza, permettendo di far emergere le esperienze realizzate nei contesti non formali e informali per le quali il soggetto, soprattutto se di origine immigrata, deve procedere attraverso un'attività di autovalutazione.

Inoltre, la narrazione autobiografica rappresenta una strategia che supporta in modo efficace la funzione di accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze nella fase di identificazione nel processo di individuazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale, così come previsto dalle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolati (previste dall'art. 3, comma 5, del D.L.G.S. 2013/13). Esse prevedono esplicitamente che tale funzione di accompagnamento è finalizzata all'applicazione di opportune metodologie finalizzate a ricostruire le esperienze, precodificare le competenze e accompagnare o pianificare la composizione di un dossier delle evidenze e di un documento di trasparenza, anche come fase precedente all'avvio di un percorso di apprendimento in ambito formale o non formale.

Le interviste biografiche realizzate nella presente ricerca hanno permesso di procedere ad una ricostruzione del percorso dei soggetti, mettendo in evidenza le esperienze di apprendimento delle persone e l'emersione delle competenze presumibilmente acquisite, dichiarate dai singoli attraverso un'attività di autovalutazione.

A tal fine, sulla base dei dati emersi dalle dieci interviste, è stata elaborata una tavola sinottica (Tavola 1), che permette di presentare un quadro complessivo degli apprendimenti e delle competenze ricostruiti e dichiarati da ciascun intervistato, collocati nei diversi contesti (formale, non formale, informale) in cui sono stati realizzati. Inoltre, durante la narrazione sono

emerse anche competenze strategiche (Alberici, 2008; Margottini, 2017; Pel-
 lerey, 2013) utilizzate dai soggetti nel proprio percorso biografico, a volte in
 modo diretto, altre in modo inconsapevole; pertanto, si è ritenuto utile elabo-
 rare una seconda tavola (Tavola 2) che mette in evidenza per ciascun intervista-
 to le competenze strategiche sviluppate durante le diverse esperienze di vita
 e presumibilmente possedute.

Tavola 1. Apprendimenti e competenze emersi dalla narrazione

Nome in- tervistato	Apprendimenti e competenze emersi dalla narrazione		
	Contesto formale	Contesto non formale	Contesto informale
Abdou	Licenza scuola se- condaria; qualifica opera- tore fotovoltaico	Educazione religiosa	Gestione manageriale sedi del servizio postale senegalese; com- mercio ambulante; organizza- zione e gestione della comunità della Diaspora senegalese del Lazio
Saliou	Licenza scuola se- condaria;	Educazione religiosa Corso per mediatore linguistico e culturale	Elettricista; gestione ammini- strativa sede società elettrica na- zionale; commercio ambulante; muratore; addetto al lavaggio auto; badante; mediatore lingui- stico e culturale; volontariato
Adama	Licenza scuola se- condaria; di- p l o m a universitario di primo livello (geometra); corso universitario di informatica	Educazione religiosa	Lavoro di segreteria presso un ri- cercatore universitario; compra- vendita auto usate ed esportazione all'estero; commer- cio ambulante; operaio specia- lizzato nei cantieri navali, addetto alla reception in hotel; volontariato (gestione contabi- lità in contesto associativo)
Idrissa	Licenza scuola se- condaria; di- p l o m a universitario di primo livello (fi- sica e chimica); diploma istituto universitario pro- fessionale (ing- egneria civile); laureando in in- gegneria civile	Educazione religiosa	Addetto alla sicurezza; addetto alla cassa; raccolta del tabacco; commercio ambulante; lava- piatti; lezioni private di mate- matica, fisica e chimica; badante

Amadou	Licenza scuola primaria; licenza primo ciclo scuola secondaria; qualifica professionale manutenzione impianti elettrici	Corso mediazione linguistica e culturale	Commercio e allevamento animali domestici; attività di coltivazione; muratore; giardiniere; progettazione impianti elettrici; progettazione planimetrie edifici; mediatore linguistico e culturale; operaio azienda metalmeccanica; recitazione teatrale
Boubacar	Licenza scuola primaria; certificazione lingua italiana livello A2		Muratore; allevamento avicolo; attività di coltivazione; operaio addetto alla logistica
Kanda	Licenza scuola primaria; licenza biennio scuola secondaria; scuola professionale per insegnanti scuola primaria; licenza primo ciclo scuola secondaria; qualifica professionale saldatore;		Rappresentante degli studenti; giocatore professionale di calcio; addetto alle pulizie; operaio azienda imballaggi; operaio in un'azienda di trasporto merci; attività sindacale
Malik	Certificazione lingua italiana livello A2	Alfabetizzazione	Addetto alla vendita di acqua confezionata; conduttore di macchine agricole; raccolta prodotti agricoli; muratore; magazzino
Nourou	Scuola primaria (incompleta)		Meccanico motocicli; fabbro; magazzino in un'azienda metalmeccanica
Alassane	Licenza scuola primaria Licenza scuola secondaria Diploma di laurea in Scienze farmaceutiche		Barista; organizzatore di eventi; farmacista; imprenditore agricolo; imprenditore alberghiero

Tavola 2. Competenze strategiche emerse dalla narrazione

Nome intervistato	Competenze strategiche emerse dalla narrazione
Abdou	Capacità di adattamento Apprendimento attivo Comunicazione interpersonale Capacità imprenditoriali Capacità di auto motivarsi Perseveranza Gestione dello stress Competenza multilinguistica
Saliou	Affrontare le transizioni Capacità di adattamento Perseveranza Progettualità Competenza multilinguistica Apprendimento attivo
Adama	Determinazione Capacità di affrontare i cambiamenti Progettualità imprenditoriale Stabilità emotiva Competenza multilinguistica Percezione delle proprie capacità
Idrissa	Percezione delle proprie capacità Autodeterminazione Stabilità emotiva Competenza multilinguistica Resilienza Perseveranza Progettualità
Amadou	Problem solving in situazioni complesse Gestione dello stress Resilienza Capacità di adattamento Competenza multilinguistica
Boubacar	Resilienza Stabilità emotiva Progettualità
Kanda	Pensiero critico e analitico Progettualità Percezione delle proprie capacità Capacità di autocritica Resilienza

Malik	Problem solving in situazioni complesse Gestione dello stress Capacità di adattamento
Nourou	Prendere decisioni Stabilità emotiva Progettualità Capacità di adattamento Relazioni efficaci
Alassane	Empatia Relazioni efficaci Comunicazione efficace Capacità imprenditoriali

Come è visibile dalla Tavola 1, la narrazione autobiografica ha permesso di portare in luce le diverse esperienze realizzate nei contesti formali, non formali e informali dagli intervistati, nel proprio paese di origine, nei paesi di transito durante il viaggio migratorio e nei paesi di destinazione in Europa. Si tratta di esperienze scolastiche, ma soprattutto professionali e personali, che possono essere messe in valore soltanto attraverso un'attività di ricostruzione, codifica e messa in trasparenza, perché nella maggior parte dei casi non sono dimostrabili attraverso certificazioni o attestazioni.

La Tavola 2 invece mette in evidenza le competenze strategiche dichiarate dagli intervistati in modo diretto oppure individuabili attraverso il narrato. Alcune di esse – come la capacità di risolvere problemi in situazioni complesse e la capacità di gestire lo stress, rilevate nelle interviste degli immigrati che hanno affrontato la fuga dalla guerra, dal sequestro a scopo di addestramento e la permanenza in Libia – si presentano come competenze del tutto tacite da parte degli interessati, che sono potute emergere grazie alla narrazione del percorso biografico.

Si può affermare pertanto che la narrazione autobiografica favorisce l'emersione delle competenze acquisite dagli immigrati adulti nei diversi contesti di apprendimento e rende efficace la funzione di accompagnamento.

In particolare, nel caso degli immigrati subsahariani, la narrazione autobiografica trova un valido substrato culturale nella tradizione orale africana. Buona parte dell'educazione ricevuta dai cittadini subsahariani ancora oggi avviene attraverso l'utilizzo dell'oralità, nel contesto comunitario, in famiglia, nelle istituzioni scolastiche formali e non formali, nell'ambito professionale; L'apprendimento, quindi, avviene attraverso l'ascolto e la parola, attraverso il confronto dialettico, con un forte accento sulla trasmissione e la riflessione relative a idee e valori culturali che esprimono una determinata visione del mondo. L'oralità caratterizza l'ambiente sociale e culturale in cui e attraverso il quale si attiva, si anima e si costruisce la vita dell'africano e rappresenta un ancoraggio che garantisce la stabilità e equilibrio sociale e che permette di preservare le diverse

caratteristiche della società africana. Per gli africani la voce e la parola costituiscono una realtà immediata, attuale e viva che li accompagna nella loro quotidianità e che li inserisce nel loro processo di crescita e sviluppo.

La tradizione orale è patrimonio di tutti gli africani e si manifesta in tutti gli aspetti della vita, in tutte le occasioni quotidiane, permettendo a tutti di acquisire competenze e attitudini di riflessione e di comprensione di quanto avviene nella vita delle persone, presentandosi come una modalità cognitiva che consente all'africano di apprendere dall'ascolto, dalla riflessione, dalla personale elaborazione narrativa della propria storia.

La narrazione autobiografica è un processo di apprendimento, di espressione della propria cultura ed identità, di collocazione nel contesto sociale. L'utilizzo dell'oralità può essere considerata una strategia per realizzare un percorso di accompagnamento personalizzato con gli immigrati adulti di origine subsahariana, poiché permette, tra l'altro, il superamento delle difficoltà di scrittura e del confronto con una modalità di comunicazione e presentazione di se stessi non familiare e non appartenente alla cultura di provenienza, mettendoli in contatto con una modalità di comunicazione radicata nella propria identità, che può portare ad esiti favorevoli di percorsi di inclusione educativa, professionale e socioculturale.

Bibliografia

- ABURRÀ A. (2005). Presa in carico. In M. Dal Pra Ponticelli. *Dizionario di servizio sociale* (454-455). Roma: Carocci.
- AJELLO A.M., BELARDI C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- ALHADEFF-JONES M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoire de vie en formation. *Education permanente*, 222, 43-51.
- ALBANI M. (2020). La popolazione straniera residente alla fine del 2019: le principali nazionalità e la distribuzione sul territorio. In Centro studi e ricerche Idos. *Dossier Statistico Immigrazione 2020* (pp. 104-108). Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- ALBERICI A. (2000). Educazione in età adulta. L'approccio biografico nella ricerca e nella formazione. Percorsi per la formazione dei formatori. In A. Alberici (Ed). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione* (pp. 7-32). Roma: Armando.
- ALBERICI A. (2001). Alla scoperta di Mario, Giovanna, Francesca. Le metodologie qualitative per l'innovazione dell'offerta formativa universitaria. In A. Alberici (Ed.). *La parola al soggetto* (pp. 9-50). Milano: Guerini.
- ALBERICI A. (2002a). *Educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- ALBERICI A. (2002b). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- ALBERICI A. (2007) (Ed.). *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*. Roma: Anicia.
- ALBERICI A. (Ed.) (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- ALBERICI A. (2011). Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici, P. Di Rienzo (Eds.). *I saperi dell'esperienza* (pp. 7-27). Roma: Anicia.
- ALBERICI A., SERRERI P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- ALEANDRI G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando.
- ALEANDRI G., CONSOLI E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali [Autobiographical methods and coding for increasing self-awareness and transversal skills]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 275-300.
- ALHEIT P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das "biographische Paradigma" in der Weiterbildung. In W. Mader (Ed.). *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 343-417). Bremen: Universität Bremen.

- ALHEIT P. (1994). Everyday time and lifetime. *Time & Society*, 3(3), 305-319.
- ALHEIT P. (1995). Patchworkers: biographical constructions and professional attitudes-Study motivation of adult education students. In Alheit *et al.* *The biographical approach in european adult education* (pp. 151-171). Vienna: Verband Wiener Volksbildung.
- ALHEIT P., DAUSIEN B. (2002). The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the education of adults*, 34(1), 3-22.
- ALHEIT P., DAUSIEN B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- AMBROSINI M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- AMBROSINI M. (2017). *Migrazioni*. Milano: Egea.
- AMBROSINI M. (2020a). *L'invasione immaginaria*. Bari: Laterza.
- AMBROSINI M. (2020b). *Altri cittadini*. Milano: Vita e Pensiero.
- ANDERSSON P., GUO S. (2009). Governing through non/recognition: The missing "R" in the PLAR for immigrant professionals in Canada and Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 423-437.
- ANDRÉ G. (2007). École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles. *Cahiers d'études africaines*, 186, 221-248.
- ANGELONI B. (2021). La formazione degli emersori per il riconoscimento delle competenze. In P. Di Rienzo, P. Bertoni, L. Palazzini (Eds.). *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei volontari del servizio civile* (pp. 91-114). Bologna: Fausto Lupetti.
- ASSABA C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique: essai sur l'éducation orale en Yoruba*. Paris: L'Harmattan.
- ATKINSON R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- AVOSEH M.B. (2001). Learning to be active citizens: lessons of traditional Africa for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 479-486.
- AVOSEH M.B. (2013). Proverbs as Theoretical Frameworks for Lifelong Learning in Indigenous African Education. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 236-250.
- BABA MOUSSA A.R. (2003). Système éducatif ou contexte d'action éducative, quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle*, 36 (3), 103-130.
- BABA MOUSSA A.R. (2014). Fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique. In In A.R. Baba Moussa, L. Malam Moussa, J. Rakotozafy. *Fondement et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* (pp.51-89). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- BABA MOUSSA A.R. (2020). L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 167-176.

- BALAS D. (1995). Le mythe familial contre les jeunes en rupture : le cas de Dakar, au Sénégal, mémoire de DESS d'études africaines. In C. Kuyu Mwiswa (Ed.), *Parenté et famille dans les cultures africaines* (pp. 149-154). Paris: Éditions Karthala.
- BALDACCI M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione: la parola a... *Innovazione educativa*, 5-6, 11-15.
- BALDACCI M. (2016). Una tensione dell'educazione permanente. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 216-218). Milano: Franco Angeli.
- BANDURA A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BATINI F. (2010). Orientamento narrativo. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola 2010* (pp.1-16). Napoli-Roma: Tecnodid.
- BECKETT D., HAGER, P. (2002). *Life, work and learning. Practice in postmodernity*. Abingdon: Routledge.
- BEDNARZ F. (2013). Validazione e certificazione delle competenze in una prospettiva di *lifelong learning*. In P. Reggio, E. Righetti (Eds.), *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 71-85). Roma: Carocci.
- BERTAUX D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BIAGIOLI R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- BIAGIOLI R. (2018). Minori stranieri non accompagnati e formazione degli educatori. In P. Federighi (Ed.) *Educazione in età adulta* (pp. 267-280). Firenze: Firenze University Press.
- BIAGIOLI R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, (15) 34, 23-34.
- BIASIN C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco Angeli.
- BIASIN C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce- Rovato: Pensa Multimedia.
- BICHI, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- BJØRNAVOLD J. (2000). *Making learning visible*. Luxemburg: CEDEFOP.
- BOERCHI D., DI MAURO M., SARLI A. (2020). *Linee guida per l'identificazione e la valutazione delle soft skills dei migranti*. Milano: Fondazione Ismu.
- BOLZONI A. (1999). *I concetti e le idee*. In D. Demetrio (Ed.). *L'educatore auto(bio)grafo* (pp.30-41). Milano: Unicopli.
- BOURDIEU P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU P. (1998). *Practical reason*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU P. (1999). The contradictions of inheritance. In P. Bourdieu (Ed.). *Weight of the world: Social suffering in contemporary society* (pp. 507-513). Cambridge: Polity Press.

- BOURN D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- BOUZIDI A., AOUADI S. (2017). Amadou Hampâté Bâ, « Défense et illustration » de la tradition orale. *Synergies Algérie*, 25, 175-185
- BRESCIANI P.G. (2005). Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie. *Professionalità*, 87, 9-19.
- BRETON F. (2020). L'enquête narrative, entre durée et détails. *Education permanente*, 222, 31-41.
- BROWN, A., DANAHER, P. (2017). CHE Principles: facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (1), 76-90.
- BRUNER J.S. (1984). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- BRUNER J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER J.S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- CAMBI F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- CAMBI, F. (2009). La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(1), 39-45.
- CANEVARO A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- CASTIGLIONI M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- CATALDI S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.
- CATARCI M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati*. Milano: Franco Angeli.
- CATARCI M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In M. Catarci, E. Macinai (eds). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale* (pp. 31-48). Pisa: Edizioni Ets.
- CATARCI M. (2019). L'inclusione formativa e sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale. In L. Cerrocchi (Ed.). *Narrare la migrazione come esperienza formativa* (pp.103-115). Milano: Franco Angeli.
- CEDEFOP (2004, last update 2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. Luxembourg: Unione europea.
- CEDEFOP (2009, last update 2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Unione europea.
- CESCHI S. (2017). Studiare ed agire l'accoglienza. Un compito ineludibile. In S. Ceschi, D. Biffi. Il Dibattito: collaborare o rigettare? L'arcipelago dell'accoglienza e il "mestiere dell'antropologo". *Antropologia pubblica*, 3 (2), 105-122.
- CESCHI S. (2018). Migrazioni per asilo dall'Africa. Diaspora o associazionismo in questione? In D. Frigeri, M. Zupi (Eds). *Dall'Africa all'Europa. La sfida politica delle migrazioni* (pp.127-136). Roma: Donzelli.

- CINOTTI A. (2017). Accompagnamento. *Studium Educationis*, 3, 137-140
- CISSE, M. (2001). *Needs and wants of the informal sector and of small firms in terms of vocational skills and knowledge as seen in a developing country in Africa*. Paper presented at the International Conference Linking Work, Skills, and Knowledge, Interlaken, Switzerland.
- COGGI C. (2005a). La ricerca in educazione. In C. Coggi, P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 19-30). Roma: Carocci.
- COGGI C. (2005b). Le fasi della ricerca quantitativa. In C. Coggi, P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 31-65). Roma: Carocci.
- COLAPIETRO V., DE CARLO M.E., MICCOLI A. (2007). L'Ateneo leccese dalle testimonianze alle proposte. Le buone pratiche: la scrittura di sé e il "caso storia". In A. Alberici (Ed.). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea* (pp. 285-321). Roma: Anicia.
- COLOMBO M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle università. In M. Colombo, F. Scardigno (Eds.). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp.19-36). Brescia: Vita e pensiero.
- COMMISSIONE EUROPEA (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles: European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA (2016a). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Bruxelles: European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA (2016b). *New Skills Agenda for Europe*.
- COMMISSIONE EUROPEA (2017). *Public employment services (Pes). Initiatives around skills, competencies and qualifications of refugees and asylum seekers*. Bruxelles: European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA (2018). *Making skills and qualifications more visible across the EU: Statement by Commissioner Thyssen following the adoption of the revised Europass Framework*. Bruxelles: European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020a). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020b). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. Bruxelles: European Communities.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- CONSIGLIO EUROPEO (2000). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000*. Bruxelles: European Communities.
- CONSIGLIO EUROPEO (2009b). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*. Bruxelles: European Communities.
- CONSIGLIO EUROPEO (2012). *Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Bruxelles: European Communities.

- CONSIGLIO EUROPEO (2016). *Raccomandazione sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*. Bruxelles: European Communities.
- CONSIGLIO EUROPEO (2017). *Raccomandazione sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: European Communities.
- CONSIGLIO EUROPEO (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: European Communities.
- CORBETTA P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- CORRAO S. (2002). *Il Focus Group*. Milano: Franco Angeli.
- COSTA M. (2011). Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 139-159.
- COSTA M. (2020). Razionalità e scelta nella trasformazione dell'agire economico e formativo. *MeTis*, 10(2), 57-72.
- CUTOLO A. (2017). Dibattito: la risposta di Armando Cutolo. In P. Saitta, A. Cutolo. Collaborare o rigettare? L'arcipelago dell'accoglienza e il "mestiere dell'antropologo". *Antropologia pubblica*, III (1), 195-207.
- DANVERS F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. Lille: Presse universitaires du Septentrion.
- DATO D. (2007). La fase di ricerca qualitativa: motivazioni e risultati. Il circolo dei tesisti e il bilancio di competenze. In A. Alberici (Ed.). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea* (pp. 263-283). Roma: Anicia.
- DATO D. (2017). *L'insegnante emotivo*. Bari: Progedit.
- DATTA A. (1984). *Education and society: a sociology of African education*. New York: St. Martin's Press.
- DAVIES L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- DE CARLO M.E. (2012). Per un sé adulto sostenibile: le metodologie biografico-progettuali. *Metis*, 1, 104-108.
- DE CHAMPLAIN Y. (2019). Actualité de l'approche biographique pour la reconnaissance d'aquis des immigrantes. In A. Slowik, P. Rywalski, E.C. De Souza. *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions* (105-118). Paris : L'Harmattan.
- DENZIN N.K., LINCOLN, Y.L. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DE MARCO M. (2020). La partecipazione dei cittadini stranieri al mercato del lavoro italiano. In Caritas e Migrantes. *XXIX rapporto immigrazione 2020. Conoscere per comprendere* (pp.58-83). Todi (Pg): Tau Editrice.
- DE MARCO M., MARINARO R. (2020). Gli scenari demografici e il panorama delle presenze dei cittadini stranieri in Italia. Le migrazioni in Europa. In Caritas e Migrantes. *XXIX rapporto immigrazione 2020. Conoscere per comprendere* (pp.26-44). Todi (Pg): Tau Editrice.

- DEMETRIO D. (1995). Adulthood. I saperi, la ricerca, la poesia. *Adulthood*, 1, 7-16.
- DEMETRIO D. (1996a). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO D. (1996b). *Letà adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: Nis.
- DEMETRIO D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- DEMETRIO D. (1999) (Ed.). *L'educatore auto(bio)grafo*, Milano: Unicopli.
- DEMETRIO D. (2003) (Ed.). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano: Franco Angeli.
- DEMETRIO D. (2012). Un'intesa tra parole. In D. Demetrio (Ed.) *Educare è narrare* (pp. 23-40). Milano-Udine: Mimesis.
- DEMETRIO D. (2020). Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé: quasi trent'anni di ricerca. *Autobiografie*, 1, 11-17.
- DE MAIO, G., TROMBETTI, P. (2019). I lavoratori non comunitari presenti negli archivi Inps. In Centro studi e ricerche Idos (Ed.), *Dossier statistico immigrazione 2019*, 268-264. Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- DERIVE J. (2012). *L'art du verbe dans l'oralité africaine*. Paris : L'Harmattan.
- DERIVE J. (2016). La littérature orale traditionnelle, un instrument d'éducation ? L'exemple des Dioula de Kong (un groupe manding de Côte-d'Ivoire). *Nordic Journal of African Studies*, 25, 236-245.
- DICKSON-SWIFT V., JAMES E.L., KIPPEN S., LIAMPUTTONG P. (2006). Blurring Boundaries in Qualitative Health Research on Sensitive Topics. *Qualitative Health Research* 16 (6), 853-871.
- DIEDRICH A. (2013a). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 548-570.
- DIEDRICH A. (2013b). Who's giving us the answers? Interpreters and the validation of prior foreign learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 230-246.
- DIEDRICH A. (2017). Validation of immigrants' prior foreign learning as a framing practice. *European Management Journal*, 35, 729-736.
- DIEDRICH A., STYHRE A. (2013). Constructing the employable immigrant: The uses of validation practices in Sweden. *Ephemera. Theory and Politics in Organisation*, 13(4), 759-783.
- D'IGNAZI P. (2016). Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza. *Metis*, 1, 219-227.
- DIOP A. (1969). Essai de compréhension de problèmes actuels de l'éducation à travers la conception traditionnelle des stades de développement de l'enfant chez les wolof. *Bulletin de liaison de PFAM*. Paris.
- DI RIENZO P. (Ed.) (2010). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*. Roma: Anicia.
- DI RIENZO P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
- DI RIENZO P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 39-52.

- DI RIENZO P. (2017a). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *Epale Journal*, 1, 20-24.
- DI RIENZO P. (2017b). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 30 (13), 33-41.
- DI RIENZO P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 32 (14), 1-18.
- DI RIENZO P. (2019). Il Progetto di ricerca: inquadramento teorico, impianto e sviluppo. In P. Di Rienzo, P. Bertoni P. (Eds.). *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri del terzo settore* (pp. 21-36). Bologna: Fausto Lupetti.
- DI RIENZO P., ANGELONI B. (2019). Accoglienza e riconoscimento delle competenze dei migranti dei Cpia del Lazio. *Epale Journal*, 6, 29-36.
- DI RIENZO P., ANGELONI B. (2020). Favorire l'inclusione educativa dei migranti: il riconoscimento delle competenze nella prospettiva del lifelong learning. *QTimes Journal of Education*, XII, 4, pp. 320-331.
- DI RIENZO P., BERTONI P. (2019) (Eds.). *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri del terzo settore*. Bologna: Fausto Lupetti.
- DI RIENZO P., BERTONI P., PALAZZINI L. (2021) (Eds.). *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei volontari del servizio civile*. Bologna: Fausto Lupetti.
- DI RIENZO P. (2021a). Lo studio sulle competenze di cittadinanza. In P. Di Rienzo, P. Bertoni, L. Palazzini (Eds.). *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei volontari del servizio civile* (pp. 24-50). Bologna: Fausto Lupetti.
- DI RIENZO, P. (2021b). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Roma: Anicia.
- DI RIENZO P., ANGELONI B. (2019). Accoglienza e riconoscimento delle competenze dei migranti dei Cpia del Lazio. *Epale Journal*, 6, 29-36.
- DOMINICÉ P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOZZA L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: Franco Angeli.
- ERRICO G. (2016). Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona. *Rivista scuola IaD*, 12, 103-134.
- DREHER, T. (2012). A Partial Promise of Voice: Digital Storytelling and the Limits of Listening. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 142 (1), 157-166.
- EUROSTAT (2018). *Migrant integration statistics 2018*. Luxembourg: European Communities.

- FEDERIGHI P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. In P. Federighi (Ed.) *Educazione in età adulta* (pp. 5-34). Firenze: Firenze University Press.
- FASOKUM T. (2005). Characteristics of adult learner in Africa. In T. Fasokum, A. Kataoire, A. Oduaran. *The psychology of adult learning in Africa* (pp.14-31). UNESCO Institute for Education.
- FINGER M. (1989). *Apprendre une issue*. Losanna: LEP.
- FIORUCCI M. (2014). Buone pratiche e criticità emerse: un bilancio e un rilancio. In M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli. *L'abc della cittadinanza* (pp. 128-152). Bologna: Franco Angeli.
- FIORUCCI M. (2018). *La formazione come strumento di inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati*. Roma: Università degli Studi di Roma Tre.
- FONTANI S. (2019). L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale per le Disabilità Cognitive. Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative. *Formazione & Insegnamento*, XXXVII, 1, 101-113.
- FORMENTI L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- FORTI O. (2020). Le migrazioni in Europa. In Caritas e Migrantes. *XXIX rapporto immigrazione 2020. Conoscere per comprendere* (pp. 14-23). Todi (Pg): Tau Editrice.
- FORTI O., FORLINO L. (2020). L'integrazione possibile. In Caritas e Migrantes. *XXIX rapporto immigrazione 2020. Conoscere per comprendere* (pp. 171-180). Todi (Pg): Tau Editrice.
- FRABBONI F., PINTO MINERVA F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- FREINET C. (1971). *Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz (T. II)*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- FREIRE P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- GIANTURCO G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- GALLERANI M. (2016). Narrative medicine and stories of illness: caring for sick requires active learning. In L. Formenti, L. West (Eds.). *Stories that make a difference*. Lecce-Rovato (Bs): Pensamultimedia
- GALLERANI M. (2018). Per un'educazione alla progettualità e alla prossemicità. In P. Federighi (Ed.) *Educazione in età adulta* (pp. 69-76). Firenze: Firenze University Press.
- GALLERANI M. (2018). Per un'educazione alla progettualità e alla prossemicità. In P. Federighi (Ed.) *Educazione in età adulta* (pp. 69-76). Firenze: Firenze University Press.
- GERGEN K.J. (2005). *Construire la réalité : un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris : Seuil.
- GUBA E.G., LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- GUO S. (2010a). Toward recognitive justice: Emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 149–167.
- GUO S. (2010b). Lifelong learning in the age of transnational migration. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 143–147.
- GUO S. (2015). The colour of skill: contesting a racialised regime of skill from the experience of recent immigrants in Canada. *Studies in Continuing Education*, 37 (3), 236–250.
- GUO S., ANDERSSON, P. (2006). *Non/recognition of foreign credentials for immigrant professionals in Canada and Sweden: A comparative analysis*. Edmonton: Prairie Centre of Excellence for Research on Immigration and Integration.
- GOUDA S. (1986). *Analyse organisationnelle de APS dans un pays d'Afrique noir francophone la République Populaire du Bénin*. Thèse de doctorat STAPS, Grenoble 1.
- HABERMAS J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di Teoria Politica*. Milano: Feltrinelli.
- HABTE A., WAGRAW T. (1998). Éducation et changement social. In A.A. Mazrui e C. Wondji, *Histoire générale de l'Afrique : l'Afrique depuis 1935* (pp.709-736). Paris: UNESCO.
- HAMPÂTÉ BÂ A. (1981). *La tradition vivante. Histoire générale de l'Afrique. Tome 1*. Paris : Jeune Afrique/UNESCO.
- HAMPÂTÉ BÂ A. (1991). *Amkoulel. L'enfant peul*. Arles: Editions Actes Sud.
- HAMPÂTÉ BÂ A. (1999). *Il n'y a pas de petites querelles. Nouveaux contes de la savane*. Paris: Pocket.
- HARTUNG C. (2017). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse*, 38 (1), 16–29.
- HARRIS J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–139.
- HODKINSON P., FÖRD G., HAWTHORN R., HODKINSON H. (2007). *Learning as being*. Working paper 6. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163314.pdf>
- HONORÉ B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- ILO (2004). *Human Resources Development Recommendation*, (No. 195).
- ILO (2007). *Portability of Skills*. GB.298/ESP/3, 298th Session, Governing Body Geneva, March 2007.
- ILO (2008). *Conclusions on Skills for improved productivity, employment growth and development*. Genève: ILO.
- ILO (2017). *The provisional record. Reports of the Committee for Labour Migration: resolution and conclusions submitted for adoption by Conference*. Genève: ILO.
- ILO (2018). *Global estimates on international migrant workers: Results and methodology*. Genève: ILO.
- IOM (2019). *World migration. Report 2020*. Genève: IOM.

- JACKSON, T. (2012). Cross-cultural management and the informal economy in sub-Saharan Africa: implications for organization, employment and skills development. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(14), 2901-2916.
- JANESICK V.J. (1998). *"Stretching" exercise for qualitative researchers*. London: Sage.
- JARVIS P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Cromm Helm.
- JARVIS P. (1998). Paradoxes of the learning society. In J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin. *International perspective on lifelong learning* (pp. 59-68). London: Kogan Page.
- JARVIS, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Oxon: Routledge.
- JOSSO M.C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'Harmattan.
- KIM Y.Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D. K. Deardoff (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 53-65). Thousand Oaks: Sage.
- KISHINDO, P. (1993). The case for non-formal vocational education for out-of-school youths in Malawi. *Development South Africa*, 10(3), 393-400.
- KNODEL J. (1993). The design and analysis of focus group studies: a practical approach. In D. L. Morgan (Eds.). *Successful focus groups. Advancing state of the art* (pp. 35-50). London: Sage.
- KNOWLES M.S. (1996). *L'educazione degli adulti come autobiografica*. Milano: Raffaello Cortina.
- KNOWLES M.S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2008). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- KOLB D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- KRUEGER R.A. (1994). *Focus group. A practical guide for applied research*. London: Sage.
- LADOGANA M. (2009). Riflessioni sull'identità orientativa del consulente di bilancio. In I. Loiodice (Ed.). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 201-210). Bari: Progedit.
- LADOGANA M. (2019). Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. Le potenzialità del bilancio delle competenze. In L. Cerrocchi. *Narrare la migrazione come esperienza formativa* (pp. 288-304). Milano: Franco Angeli.
- LA ROCCA C. (2020). ePortfolio. *Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere, in epoca digitale*. Roma: Roma Tre-Press.
- LAVE J., WENGER E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- LE BOTERF G. (1994). *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- LEKOKO R.N., GAREGAE K.G. (2006). Intuitive mathematical knowledge as an essential aspect of contemporary adult learning: a case of women street vendors in the city of Gaborone. *Literacy and Numeracy Studies: an International Journal in the Education and Training of Adults*, 15(1), 61-77.

- LEKOKO R., MODISE O. (2011). An insight into an African perspective on lifelong learning: towards promoting functional compensatory programmes. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (1), 5-17.
- LENGRAND P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- LERNER, M., MENAHEM, G. (2003). Decredentialization and recredentialization: The role of governmental intervention in enhancing occupational status of Russian immigrants in Israel in the 1990s. *Work and occupations*, 30(1), 3–29.
- LESOURD F. (2009). *L'homme en transition : éducation et tournants de vie*. Paris : Anthropos.
- LÊ THÁNH KHÔI (1995). *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: UNESCO.
- LICHTNER M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: Franco Angeli.
- LODIGIANI R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, LV (55), 139-159.
- LODIGIANI R., SARLI A. (2017). Migrants' competence recognition systems: Controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *The european journal for research on the education and learning of adults*, 8, 127-144. Retrieved September 3, 2020.
- LOIODICE I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- LOIODICE I. (2016). Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner. *MeTis*, 1, 4-5.
- LOIODICE I. (2017). Percorsi identitari e dialoghi interculturali. In I. Loiodice, S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 18-30). Bari: Progedit.
- LOIODICE I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- LORENZETTI R. (2004). Tempo e spazio nella narrazione autobiografica. In L. Lorenzetti, S. Stame. *Narrazione e identità* (pp.19-42). Bari: Laterza.
- LUCISANO P. (2018). La scelta metodologica. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Blasi (Eds). *La ricerca empirica in educazione* (pp. 58-84). Roma: Armando.
- MACKERACHER, D. (2004). *Making sense of adult learning* (2nd ed.). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- MARGOTTINI M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MASI D. (2017). *Exploding Africa*. Bologna: Lupetti.
- MBITI J.S. (1988). *African Religions and Philosophy*. London: Heinemann.
- MEZIROW J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bassey.
- MEZIROW J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- MCRAE J.F.K. (1994). A woman's story: E pluribus unum. In A. Lieblich, R. Josselson (Eds.). *The narrative study of lives. Vol. 2. Exploring identity and gender* (pp. 195-229). Thousand Oaks: Sage.
- MILANA M., TAROZZI M. (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13 (1), 46–60.
- MINNIS J.R. (2006). Nonformal education and informal economies in sub-Saharan Africa: finding the right match. *Adult Education Quarterly*, (56), 2, 119-133.
- MORRICE L. (2007). Lifelong learning and social integration of refugees in UK: the significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), pp. 155-172.
- MORRICE L. (2014). The learning migration nexus: towards a conceptual understanding. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* (5), 2, 149-159.
- MORRICE L. (2017). Cultural values, moral sentiments and the fashioning of gendered migrant identities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 400-417.
- MORRICE LINDA (2019) Abyssal lines and cartographies of exclusion in migration and education: towards a reimaging. *International Journal of Lifelong Education*, 38 (1). pp. 20-33.
- MOUMOUNI A. (1998) (2° ed). *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
- MOURALIS B. (2000). *Aggarwal, Kusum. Amadou Hampâté Bâ et l'africanisme. De la recherche anthropologique à l'exercice de la fonction auctoriale*. Paris-Montréal: L'Harmattan.
- MUNGALA A.S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31, 51-71.
- NABALOU M.-BAKYONO R. (2014). L'âge adulte dans le cycle de vie de l'être humain en Afrique. In A. Paré Kabore, R. Nabaloum-Bakyono. *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique* (pp.57-86). UNESCO Institute for Education.
- OBIDOA C.A., DODOR B.A., TACKIE-OFOSU V., OBIDOA M.A., KALISCH H.R., NELSON L.J. (2019). Perspectives on markers of adulthood among emerging adults in Ghana and Nigeria. *Emerging Adulthood*, 7(4), 270–278.
- OCHBERG R.L. (1994). Life stories and storied lives. In A. Lieblich, R. Josselson (Eds.). *The narrative study of lives. Vol. 2. Exploring identity and gender* (pp. 113-144). Thousand Oaks: Sage.
- OMOLEWA M. (2009). Lifelong learning in Africa. In P. Jarvis (ed.) *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 445-457). London e New York: Routledge.

- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale del 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. UNGA Res. 70/1, 21 ottobre 2015. New York: Onu.
- ORLANDO CIAN D. (2000). La relazione educativa come fondamento pedagogico. *Studium Educationis*, 4, 616-627.
- PAIS A., COSTA M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61 (1), 1-16.
- PARÉ KABORÉ A. (2007). Education islamique entre formel et non formel : insertion pédagogique et social dans le contexte burkinabè. *Education Comparée*, 62, 215-230.
- PARÉ KABORÉ A. (2014). Approche conceptuelle de la socio-psychologie de l'adulte et de l'éducation des adultes en Afrique. In A. Paré Kabore, R. Nabaloum-Bakyono. *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique* (pp.27-56). UNESCO Institute for Education.
- PARSONS T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- PAUL M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- PAUL M. (2019). L'accompagnement : fonction, pratiques et effets. *Chemins de formation*, 22, 27-37.
- PELLERÉY M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza Parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti Pedagogici*, 60 (3), 591-609.
- PIAZZA R. (2013). *Learning city*. Roma: Aracne.
- PIAZZA R., MAGNANO P., ZAMITTI A. (2017). Career guidance in multicultural context. In R.G. Sultana (Ed.). *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean* (pp. 351-370). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
- PINEAU G., LE GRAND J. (2013). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RENZA L.A. (1977). The veto of imagination: a theory of autobiography. *New Literary History*, 1 (IX), 1-26.
- PITTS, M., MILLER-DAY, M. (2007). Upward Turning Points and Positive Report-Development Across Time in Researcher – Participant Relationships. *Qualitative Research*, 7 (2), 177-201.
- PULVIRENTI F. (2017). Il metodo biografico nel career guidance. In R. Piazza (Ed.). *L'esperto in career guidance* (pp.117-128). Milano: Franco Angeli.
- REGGIO P. (2013). Innovazione formativa e pratiche di validazione e certificazione. In P. Reggio, E. Righetti (Eds.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 17-31). Roma: Carocci.
- RICOEUR P. (1983). *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*. Vol. 3. Milano: Jaca Book.
- RIGHETTI E. (2013). Procedure e metodologie per la validazione e la certificazione. In P. Reggio, E. Righetti (Eds.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 141-149). Roma: Carocci.

- ROGERS C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- ROGERS C. (1978). *Potere personale*. Roma: Astrolabio (ed. or. 1977).
- ROKOTOZAFY J. (2014). Fondements philosophiques de l'éducation des adultes dans l'Afrique d'hier et d'aujourd'hui. In A.R. Baba Moussa, L. Malam Moussa, J. Rakotozafy. *Fondement et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* (pp. 110-140). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- SADJED A., SPRUNG A., KUKOTETZ B. (2015). The use of migration-related competencies in continuing education: individual strategies, social and institutional conditions. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 1-16.
- SAWADOGO O. (2003). L'éducation traditionnelle en Afrique noir : portée et limit. <http://www.manden.org/imprimersans.php3?idarticle=25> (17/08/2020).
- SCARDIGNO F., MANUTI A., PASTORE F. (2019). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- SCARDIGNO F. (2019). L'integrazione accademica dei rifugiati. In M. Colombo, F. Scardigno (Eds.). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 125-135). Brescia: Vita e pensiero.
- SCHETTINI B. (2004). La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita. In B. Schettini (Ed.). *Le memorie dell'uomo* (pp. 45-63). Milano: Guerini Studio.
- SCHÖN D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bas.
- SCHUGURENSKY D. (2010). Citizenship and Immigrant Education. In K. Rubenson (ed.), *Adult learning and education* (pp. 106-111). London: Elsevier.
- SECK P.I. (1993). *La stratégie culturelle de la France en Afrique : l'enseignement colonial*. Paris: L'Harmattan.
- SELMO L. (2016). La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo. *MeTis*, 1, 361-368.
- SEN A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza.
- SERRERI P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università. In A. Alberici, C. Catarsi, I. Liodice, V. Colapietro (Eds.). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 33-49). Milano: Franco Angeli.
- SHULTZ L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248-58.
- SIMMEL G. (1989). *Excursus sullo straniero*. In G. Simmel (Ed.) *Sociologia* (pp. 580-599), Milano: Edizioni di Comunità (ed.or. 1908).
- SINGH M. (2018). *Pathways to empowerment: recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Beirut: UIL.
- SMITH S. (2018). *Fuga in Europa. La giovane Africa verso il vecchio continente*. Torino: Einaudi.

- SOUTO-OTERO M. (2010). Validation of non-formal and informal learning in Europe: Between vocationalism and social change. In G. Elliot, C. Fourali, S. Issler (Eds.), *Education and social change* (pp. 251–263). London: Continuum Books.
- SOUTO-OTERO M., VILLALBA-GARCIA E. (2015). Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarization in the recognition of skills? *International Review of Education*, 61(5), 585-607.
- STEIN S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16 (4), 242–52.
- THOMAS L.V. (1983). La vieillesse en Afrique noir. *Communications*, 37, 69-87.
- TRINCHERO R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- TRINCHERO R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS Journal*, 6, 75-82.
- ULIVIERI, S. (2017). Verso la «cura» e accoglienza dell'altro da sé. In I. Loiodice, S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 9-17). Bari: Progedit.
- UNESCO (1997). *Confintea V. Adult education. The Amburg declaration. The agenda for the future*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2012a). *Recommendations made by the Third International Congress on technical and vocational education and training*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2012b). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET)*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2018a). *Educazione alla cittadinanza globale*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018b). *Recognition, validation and accreditation of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2019). *4° Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all*. Hamburg: UNESCO.
- UNHCR (2020). *Global trends for displacement for 2019*. Copenhagen: UNHCR.
- UNIONE AFRICANA (2006). *Plan of Action for the Second Decade of Education for Africa (2006–2015)*. AU: Addis Ababa.
- UNIONE AFRICANA (2015a). *Agenda 2063. The Africa We Want*. AU: Addis Ababa.

- UNIONE AFRICANA (2015b). *Continental Education Strategy for Africa 2016–2025*. AU: Addis Ababa.
- UNIONE AFRICANA (2018). *Protocol on Free Movement of People*. AU: Addis Ababa.
- VALENTINI B. (2020). Accompagnamento. In A. Campani (Ed.). *Nuovo dizionario di servizio sociale* (pp. 23-25). Roma: Carocci.
- VEZZOLI M. (2018). Valutare nell'extrascuola: un doposcuola per i migranti. *Oppinformazioni*, 124, 129-137.
- WANNER, R.A. (2001). Diagnosing and preventing “brain waste” in Canada’s immigrant population: A synthesis of comments on Reitz. *Journal of International Migration and Integration*, 2(3), 417–428.
- WATTS J.H. (2008). Emotion, Empathy and Exit: Reflections on Doing Ethnographic Qualitative Research on Sensitive Topics. *Medical Sociology Online*, 3 (2), 3–14.
- WEBB S. (2015). ‘It’s who you know not what’: migrants’ encounters with regimes of skills as misrecognition. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 267-285
- WERQUIN P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n’est rien. *Education Permanente*, 199, 49-60.
- WERQUIN P., PANZICA F. (2019). *Migrant workers’ skills portability in Africa at regional economic community and continental level*. Genève: ILO.
- WILLIAMS A.M. (2007). International labour migration and tacit knowledge transactions: A multi-level perspective. *Global Networks*, 7(1), 29–50.
- ZUPI M. (2018). Le cause delle migrazioni internazionali. In D. Frigeri, M. Zupi (Eds). *Dall’Africa all’Europa. La sfida politica delle migrazioni* (pp.19-76). Roma: Donzelli.

Il volume presenta un lavoro di ricerca volto a individuare teorie, metodi, prassi e strumenti che possano efficacemente rispondere all'esigenza degli immigrati adulti subsahariani di ottenere il riconoscimento e la valorizzazione di quanto appreso nei percorsi di studio, ma soprattutto di nuclei di competenze acquisiti in contesti non formali e informali nei paesi di origine e di transito, al fine di una effettiva inclusione educativa. Il carattere innovativo della ricerca riguarda lo studio dei percorsi di inclusione educativa degli adulti subsahariani con il coinvolgimento diretto delle comunità della diaspora, dei mediatori culturali di origine subsahariana e la realizzazione di interviste biografiche ad adulti subsahariani.

Brigida Angeloni

è Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. Si occupa da molti anni di educazione degli adulti e ha condotto numerose ricerche sul tema del riconoscimento delle competenze e della validazione degli apprendimenti pregressi. È esperta di progettazione didattica nei contesti di educazione degli adulti e della metodologia biografico-narrativa.