

RICERCHE

L'inclusione educativa degli immigrati adulti subsahariani attraverso il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e la personalizzazione dell'offerta formativa: una visione di sistema.

The educational inclusion of sub-Saharan adult immigrants through the recognition of previous learning and personalization of the training offer: a vision of the system.

Brigida Angeloni, Università Roma Tre.

Paolo Di Rienzo, Università Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il riconoscimento delle competenze e l'accesso a percorsi di istruzione e formazione per gli immigrati adulti è fondamentale per garantire percorsi di inclusione sociale, professionale e culturale di qualità. Sono percorsi complessi la cui realizzazione richiede, in primo luogo, l'intervento e la collaborazione di molteplici attori istituzionali. In secondo luogo, è necessario guardare ai bisogni degli immigrati adulti senza generalizzazioni, tenendo conto che si tratta di persone con storie, risorse, potenzialità estremamente eterogenee che richiedono percorsi di inclusione personalizzati. L'articolo presenta i risultati di ricerca relativi alle rappresentazioni fornite dagli stakeholder sul tema del riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti subsahariani e dell'approccio biografico narrativo come elemento di personalizzazione. Si è registrata l'importanza di assumere un approccio interculturale da parte degli operatori e strumenti modulari di attuazione delle pratiche.

ENGLISH ABSTRACT

The recognition of competences and access to education and training courses for adult immigrants is essential to ensure quality social, professional and cultural inclusion paths. These are complex paths whose implementation requires, in the first place, the intervention and collaboration of multiple institutional actors. Secondly, it is necessary to look at the needs of adult immigrants without generalizations, taking into account that they are people with extremely heterogeneous histories, resources, potentials that require personalized inclusion paths. The article presents the research results relating to the representations provided by stakeholders on the subject of recognizing the competences of sub-Saharan adult immigrants and the narrative biographical approach as an element of personalization. The importance of adopting an intercultural approach on the part of operators and modular tools for implementing the practices was noted.

Introduzione

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 ha scarse qualificazioni.

Questo dimostra 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.

L'importanza dell'accesso al riconoscimento delle competenze per immigrati e rifugiati è sottolineata nei documenti dell'Unione europea (Commissione europea, 2016) e dell'UNESCO (2019, 2020), 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 (2020) dedica ampio spazio a richiamare l'attenzione degli Stati membri sul rafforzamento delle politiche di riconoscimento delle competenze degli immigrati. 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.

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, 2020). 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).

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.

Obiettivo della ricerca

Alla luce di quanto detto, l'interesse dei ricercatori è stato quello di conoscere le posizioni espresse dagli attori istituzionali per 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 orientare le politiche locali ed 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:

- analizzare le prassi di riconoscimento delle competenze degli immigrati, 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;
- comprendere quali aspetti dell'attuale sistema di istruzione e formazione possano rappresentare degli elementi da implementare nelle politiche locali al fine di rimuovere il rischio di esclusione degli immigrati adulti dall'apprendimento permanente.

Approccio metodologico della ricerca

I ricercatori hanno optato per un orientamento di tipo qualitativo, coerente con gli obiettivi e la finalità della ricerca, 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).

Per realizzare uno studio approfondito, si è proceduto attraverso la triangolazione dei punti di vista, adottando strumenti in grado di andare in profondità e di cogliere aspetti taciti relativi ai processi di costruzione dei significati e ai comportamenti (Coggi, 2005), utilizzando quindici interviste in profondità a testimoni privilegiati, cinque focus group con le comunità della diaspora di Burkina Faso, Mali, Nigeria, Senegal, Sierra Leone e dieci interviste biografiche a immigrati adulti presenti in Italia da almeno tre anni. In questa sede viene presentata l'elaborazione dei dati raccolti attraverso le interviste in profondità.

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).

Le interviste in profondità sono state indirizzate a raccogliere i punti di vista, le esperienze dirette e le osservazioni di alcune figure, considerate testimoni privilegiati, che si occupano, in diversi ruoli, del tema del riconoscimento delle competenze nel contesto dell'educazione degli adulti. L'obiettivo di queste interviste è stato quello di accedere alla prospettiva dei soggetti con una finalità conoscitiva, per comprendere e conoscere le prassi di riconoscimento delle competenze degli immigrati, così come sviluppato in alcuni contesti formali (CPIA) e non formali (Forum Nazionale Terzo Settore e Comunità Sant'Egidio) di apprendimento. È stato possibile anche ottenere dati rispetto al tipo di competenze professionali specifiche necessarie a chi opera nell'ambito del riconoscimento delle competenze degli immigrati e comprendere quali aspetti dell'attuale sistema di istruzione e formazione possano rappresentare degli elementi di potenziale esclusione degli immigrati dall'apprendimento permanente.

In particolare, i destinatari delle interviste in profondità 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;
- 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. 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.

Si è scelto di costruire una traccia con un elenco di temi di interesse per i ricercatori, 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;
- 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 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, con l'obiettivo di comprendere e interpretare il punto di vista dell'osservatore privilegiato.

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).

Risultati delle interviste in profondità

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. Tuttavia, è possibile offrire una breve sintesi di quanto emerso su ciascun tema, al fine di offrire una visione d'insieme dei risultati di questa fase della ricerca.

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 del 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 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, 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 attraverso 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 economiche 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 livello medio-alto, di fronte alla difficoltà di vederlo riconosciuto, non solo formalmente, ma anche a livello economico e sociale, 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 subsahariana, 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, 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.

Conclusioni

Dai dati raccolti, emerge che la valorizzazione delle competenze pregresse non è considerato un diritto, né una priorità nei servizi territoriali, anche se sicuramente emerge una situazione di eterogeneità all'interno dei servizi educativi, di orientamento e di accoglienza. Le interviste in profondità hanno permesso di accedere alle rappresentazioni degli stakeholder coinvolti che ben descrivono le difficoltà ad applicare norme e garantire diritti, in un sistema che non è ancora in grado di rendere applicabili gli intenti dei legislatori e che ha ancora bisogno di essere ulteriormente perfezionato.

Sicuramente i CPIA, anche se non in modo omogeneo, svolgono un ruolo importante in termini di inclusione educativa, ma si è ancora lontani dal garantire percorsi personalizzati che riconoscano i percorsi pregressi degli adulti e che favoriscano e supportino la realizzazione del personale percorso migratorio.

È necessario un ripensamento del ruolo e dell'offerta della rete dei CPIA, che dovrebbero diventare un vero polo di accompagnamento dei cittadini immigrati nei processi di riconoscimento delle competenze, di orientamento e offerta educativa e formativa veramente personalizzata, perché l'inclusione educativa non si esaurisce con la licenza media e con il raro passaggio a un'offerta di istruzione superiore estremamente limitata e spesso impraticabile.

Per soggetti a rischio di fragilità, esclusione sociale e culturale, è importante avere un punto di riferimento come il CPIA che possa valutare le competenze pregresse, analizzare i fabbisogni e offrire percorsi personalizzati accessibili in termini di durata, distribuzione temporale flessibile degli impegni di studio, raggiungibili dal punto di vista logistico anche da chi non è in possesso di mezzi propri, sostenibili economicamente.

Una prospettiva di tale genere prevede anche l'adeguamento dell'organico dei CPIA, con figure esperte di individuazione e validazione delle competenze, di orientamento scolastico e professionale, di mediazione interculturale. Anche la condizione logistica dei CPIA necessita di essere adeguata all'utenza adulta e ad un orientamento interculturale: nei locali, nelle dotazioni delle attrezzature, nell'offerta di spazi e servizi specifici che accolgano la differenza culturale e religiosa, che tengano conto della fragilità delle madri immigrate, delle persone che hanno subito abusi, torture, che sono state vittime di tratta e sfruttamento e che necessitano di una dimensione di accoglienza che possa facilitare il processo di apprendimento che è fortemente condizionato dall'esperienza vissuta e dalla condizione presente caratterizzata spesso da privazioni e precarietà. Tutto l'organico dei CPIA deve poter accedere a percorsi di formazione ed aggiornamento adeguati al ruolo e alla missione dei CPIA stessi, con un orientamento interculturale, che permetta di decodificare e comprendere i bisogni degli immigrati e di rispondere in modo adeguato, al fine di costruire relazioni costruttive tra utenza e istituto.

Resta chiaramente da risolvere la complessità del riconoscimento dei titoli di studio, che è onerosa, lunga e complessa, tanto che la maggior parte degli immigrati rinuncia in

partenza ad affrontare queste procedure, e questo ci dà una lettura al ribasso del livello di scolarizzazione degli immigrati, oltre che limitare l'accesso a percorsi di istruzione superiore.

I servizi messi a disposizione nell'ambito dell'associazionismo e del terzo settore presentano un orientamento di tipo personalizzato nell'accompagnamento degli adulti immigrati nel percorso di inclusione formativa e professionale, che si scontra però con l'assenza di una vera rete di servizi territoriali che possa dialogare e interagire per offrire una risposta alle diverse esigenze che presentano gli immigrati adulti nel contesto sociale, economico e culturale italiano.

La mancata valorizzazione delle risorse e delle competenze degli immigrati influisce in modo determinante sui percorsi di inclusione, costringendoli a percorsi professionali di scarsa qualificazione, anche in presenza di titoli di studio e di competenze professionali pregresse. A questo si aggiunge una diffusa privazione educativa, sia nell'ambito dell'istruzione che della formazione continua.

L'obiettivo della personalizzazione (Baldacci, 2006; Hoz, 1981) nei percorsi di inclusione educativa degli immigrati deve essere costruito su una serie di elementi che emergono chiaramente dai risultati della ricerca:

- un orientamento centrato sulla persona (Alberici, 2000; Knowles, 1996; Loiodice, 2019), che individui nell'utilizzo di strumenti di tipo biografico narrativo (Demetrio, 1996, 1997) la modalità più consona e accessibile, per permettere al soggetto di poter condividere la propria storia, per riflettere sulle esperienze pregresse e metterne in valore i risultati in termini di apprendimenti e competenze, per offrire agli operatori di comprendere le caratteristiche del contesto di origine come potenzialità del soggetto, ma anche come possibile vincolo a scelte di tipo autonomo e consapevole;
- la necessità di applicare pratiche di accompagnamento (Biasin, 2010; Cinotti, 2017; Paul, 2019) e di relazione di aiuto pedagogico (Rogers, 1970, Freinet, 1971, 1978) che favoriscano la costruzione di una relazione di fiducia tra accompagnatore e soggetto adulto, nelle quali perseguire obiettivi di acquisizione della consapevolezza della propria condizione, dei propri bisogni, delle risorse possedute, ai fini del raggiungimento di un'autonomia che svincoli il soggetto da una condizione passiva di bisogno, ma che gli permetta di proseguire il proprio percorso di vita dotato di strumenti e competenze per realizzare una piena inclusione e di svolgere una cittadinanza attiva nel paese e nella società di accoglienza (Catarci, 2015, 2019; Agostinetto, 2019);
- l'importanza per tutti gli operatori impegnati nell'inclusione degli immigrati adulti, di dotarsi di strumenti di conoscenza e comprensione delle culture e dei contesti di origine degli immigrati, acquisendo competenze linguistiche e interculturali (Deardoff, 2009; Portera, 2013), attraverso appositi percorsi di formazione e aggiornamento professionale;
- la costruzione di risposte di tipo educativo e formativo che tengano conto dei fattori che condizionano fortemente la partecipazione all'apprendimento permanente degli immigrati, come la rigidità oraria dei percorsi formativi che rende incompatibile la conciliazione tra tempi e tipologia di lavoro e tempo da dedicare allo studio; il difficile

accesso ai centri di formazione per chi non è dotato di mezzi propri di trasporto; la difficoltà ad accedere alle informazioni e alle modalità per accedere a percorsi di istruzione e formazione e a sostenere l'impegno economico di opportunità che non prevedano la gratuità;

- il ripensamento dei tempi di permanenza nel sistema di accoglienza per gli immigrati di recente arrivo in Italia, che tengano conto della durata dei percorsi formativi necessari ad acquisire non soltanto una adeguata conoscenza della lingua italiana, ma anche di una professionalità che possa essere spesa nel mercato del lavoro italiano, anche tenendo conto delle competenze di cui il soggetto è già in possesso.

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).

Note degli autori

Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo l'introduzione e le conclusioni e i paragrafi restanti a Brigida Angeloni.

Bibliografia

Agostinetto, L. (2019). Immigrazione e adultità. Riconoscere le circostanze di vulnerabilità per poterle sostenere. In M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta* (pp. 245-262). Roma: Carocci.

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 (a cura di). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione* (pp. 7-32). Roma: Armando.

Ambrosini, M. (2020). *Altri cittadini*. Milano: Vita e Pensiero.

Baldacci, M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione: la parola a...*Innovazione educativa*, 5-6, 11-15.

- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2009). La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(1), 39-45. Doi: 10.13128
- Catarci, M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di). *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 (a cura di). *Narrare la migrazione come esperienza formativa* (pp. 103-115). Milano: Franco Angeli.
- Cinotti, A. (2017). Accompagnamento. *Studium Educationis*, 3, 137-140. Retrieved from: ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2476
- Coggi, C. (2005). Le fasi della ricerca quantitativa. In C. Coggi, P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 31-65). Roma: Carocci.
- Commissione europea (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Bruxelles: European Communities. Retrieved from: www.ec.europa.eu.
- Commissione europea (2020). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. Bruxelles: European Communities. Retrieved from: www.ec.europa.eu.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.477-491). Thousand Oaks: Sage.
- 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.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- 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. Doi: 10.19241.
- Freinet, C. (1971). *Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz* (T. II). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1978). *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives* (T. I.). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- Hoz, V. G. (1981). *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier.
- ILO (2018). *Global estimates on international migrant workers: Results and methodology*. Genève: ILO. Retrieved from <https://www.ilo.org>.
- Knowles, M. S. (1996). *L'educazione degli adulti come autobiografica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, LV (55), 139-159. Retrieved from <https://journals.openedition.org/qds/662>.

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 from <https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14005/pdf>.

Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.

Lucisano, P. (2018). La scelta metodologica. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Blasi (Eds). *La ricerca empirica in educazione* (pp. 58-84). Roma: Armando.

Paul, M. (2019). L'accompagnement : fonction, pratiques et effets. *Chemins de formation*, 22, 27-37.

Portera, A. (2013) Globalizzazioni, interdipendenza e competenze interculturali. In A. Portera (Ed.) *Competenze interculturali* (pp. 15-27). Milano: Franco Angeli.

Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.

UNESCO (2019). *4° Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburg: UNESCO. Retrieved from: www.unesco.org.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all*. Hamburg: UNESCO. Retrieved from: www.unesco.org.