



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Orality in traditional African education and narrative approach to promote the educational inclusion of sub-Saharan adult immigrants¹

L'oralità nell'educazione tradizionale africana e l'approccio narrativo per favorire l'inclusione educativa degli immigrati adulti subsahariani

di

Paolo Di Rienzo

paolo.dirienzo@uniroma3.it

Brigida Angeloni

brigida.angeloni@uniroma3.it

Università di Roma Tre

Abstract:

The educational inclusion of adult immigrants is a goal that requires the personalization of education and training paths, both in terms of supply and methodological approaches. In sub-Saharan Africa, school education is not always accessible to everyone, but a tradition of education and lifelong learning is maintained, which is achieved through social and collective life, during daily life or in formalized situations, such as rites of passage and ceremonies. The article presents a theoretical

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori; per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo il paragrafo 1 e 4, a Brigida Angeloni i paragrafi 2 e 3.

reflection on the use of orality in the lifelong education of sub-Saharan Africa, with the aim of proposing a narrative approach of the pedagogical paths of sub-Saharan adult immigrants, which take into account the context and the ways in which they built their knowledge and the representation of their own self.

Keywords: educational inclusion, adult immigrants, oral tradition, sub-saharan Africa, personalization.

Abstract:

L'inclusione educativa degli immigrati adulti è un obiettivo che richiede di personalizzare i percorsi di istruzione e formazione, sia in termini di offerta che di approcci metodologici. Nell'Africa subsahariana l'istruzione scolastica non è sempre accessibile per tutti, ma si mantiene salda una tradizione di educazione e di apprendimento permanente che si realizza attraverso la vita sociale e collettiva, durante lo svolgimento della vita quotidiana o in situazioni formalizzate, come i riti di passaggio e le cerimonie. L'articolo presenta una riflessione teorica sull'utilizzo dell'oralità nell'educazione permanente dell'Africa subsahariana, con la finalità di proporre un approccio narrativo dei percorsi di accompagnamento pedagogico degli immigrati adulti subsahariani, che tengano conto del contesto e delle modalità attraverso cui hanno costruito i loro saperi e la rappresentazione del proprio sé.

Parole chiave: inclusione educativa, immigrati adulti, tradizione orale, Africa subsahariana, personalizzazione.

1. Introduzione

Il piano d'azione sull'integrazione dei cittadini terzi della Commissione europea (2016) 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 nelle fasi immediatamente successive all'ingresso degli immigrati nei paesi di accoglienza. 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.

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 la loro capacità di comunicare per affrontare i bisogni legati alla vita quotidiana (UNESCO, 2020). È importante però che i programmi di istruzione a loro destinati

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, 2012).

Per una società accogliente e inclusiva, in particolare per quelle che regolarmente accolgono un grande numero di migranti, la sfida prevede 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, a partire dall'utilizzo di approcci relazionali destinati a costruire una relazione di aiuto o di accompagnamento (Biasin, 2010) e di processi di orientamento sociale e lavorativo (Catarci, 2019). 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).

Si tratta, quindi, di un approccio di tipo personalizzato: personalizzare significa fornire stimoli all'individuo in modo tale che possa sviluppare capacità di realizzare la propria libertà personale. In questa ottica, l'attenzione non è soltanto rivolta all'individuo in quanto soggetto di apprendimento, ma in quanto protagonista di un'esperienza di vita. Il cuore dell'azione pedagogica è proprio nello stimolare e nell'orientare il soggetto verso l'autonomia; pertanto, gli obiettivi educativi devono configurarsi in funzione dello sviluppo di ogni persona con le sue caratteristiche di singolarità (differenza, originalità, creatività), autonomia (libertà, responsabilità) e apertura (socializzazione, comunicazione) Hoz (1981).

Nel caso dei percorsi di inclusione degli immigrati, l'integrazione sociale non può prescindere da una dimensione materiale, quali l'accesso al lavoro, all'alloggio, alla salute e all'istruzione ma, allo stesso tempo, 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. 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 (Catarci, 2015; 2019).

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 (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).

I punti chiave che caratterizzano il rapporto tra la migrazione e i processi di apprendimento sono rappresentati quindi dall’importanza della biografia e dall’attenzione alla totalità della vita di un individuo. Al centro di questo approccio sui processi formativi c’è l’esperienza individuale, ciò che gli individui portano nella situazione di apprendimento, la loro eredità dal passato (Morrice, 2014; De Champlain, 2019).

È necessario porre attenzione a quella che può essere considerata la sfida più complessa nell’ambito dell’inclusione educativa degli immigrati e della valorizzazione dei loro apprendimenti pregressi: vale a dire la traduzione e la valorizzazione di esperienze, abilità e competenze acquisite in un tempo/spazio, con gli strumenti, i metodi e le pratiche di un altro tempo/spazio (Diedrich, 2017).

A partire dal quadro descritto, l’obiettivo dell’articolo è ricostruire le caratteristiche dell’educazione tradizionale in Africa subsahariana, con particolare attenzione all’utilizzo dell’oralità nell’educazione permanente, per proporre l’approccio narrativo nei percorsi di accompagnamento pedagogico degli immigrati adulti subsahariani, che tengano conto del contesto e delle modalità educative nel quale hanno costruito la propria identità e le proprie competenze.

2. L’educazione tradizionale in Africa subsahariana

Per contestualizzare il tema del ruolo dell’educazione tradizionale 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.

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 erano spesso 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 marcavano 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).

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 riguardavano la supremazia della collettività sull'individuo, la solidarietà responsabile che si traduce in diritti e doveri reciproci, il rispetto degli anziani, il rispetto delle norme dettate dalle tradizioni e dai costumi, i principi 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. Le società tradizionali africane erano, e sono ancora oggi, gerontocratiche e strutturate sulle classi d'età. Questo sistema permetteva, per certi versi, 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 (Mungala, 1982).

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).

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.

Ma se la scuola coloniale o di tipo religioso ha contribuito a svaloriare 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. 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 e Wagraw, 1998).

3. L'oralità nell'educazione tradizionale africana

L'utilizzo dell'oralità nella cultura africana è ancora oggi una modalità educativa attuale nel contesto africano; infatti, le tradizioni orali sono 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).

Secondo Datta (1984, p. 9), leggende e proverbi specifici di ogni tribù vengono ancora detti e ripetuti la sera intorno al "fuoco dei racconti" e in questo modo viene trasmessa la maggior parte del patrimonio culturale della tribù da una generazione all'altra. Gli indovinelli vengono usati per testare il grado di capacità di giudizio dei giovani, i miti per spiegare le origini della tribù e la genesi degli uomini. Le tradizioni orali mantenute così attentamente e ripetutamente sono state una fonte sussidiaria di educazione per i bambini, attraverso un sistema linguistico senza scrittura molto complesso: i nomi di alberi, piante, animali e insetti, così come i pericoli associati al loro uso erano insegnati ai ragazzi, affinché potessero guidare le mandrie o aiutare i loro genitori nei campi, mentre le ragazze aiutavano le loro madri nel lavoro domestico. Datta (1984) testimonia la presenza di giochi di ruolo come modalità di apprendimento informale: i ragazzi giocavano alla guerra e realizzavano modelli di capanne e rifugi per animali; le ragazze giocavano a fare le mogli e a cucinare pasti immaginari.

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.

Nonostante le debolezze di un'istruzione svolta in un contesto di oralità, l'approccio 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, griot² 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

² Nell'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 subsahariana (Mali, Gambia, Guinea, Senegal e Burkina Faso).

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 garantisce la stabilità e l'equilibrio sociale, 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, 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 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, 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 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 e che postula l'immutabilità di valori e pratiche. In realtà i contenuti di tipo morale di molte storie trasmesse da una generazione a un'altra si sono modificati, 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).

Riferimenti bibliografici :

- Assaba, C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique: essai sur l'éducation orale en Yoruba*. Paris: L'Harmattan.
- 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.
- Bouzidi, A., & Aouadi, S. (2017). Amadou Hampâté Bâ, « Défense et illustration » de la tradition orale. *Synergies Algérie*, 25, 175-185.
- 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.
- 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 (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Bruxelles: European Communities. <https://ec.europa.eu/home->
- Datta, A. (1984). *Education and society: a sociology of African education*. New York: St. Martin's Press.
- 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.
- 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.

- Diedrich, A. (2017). Validation of immigrants' prior foreign learning as a framing practice. *European Management Journal*, 35, 729-736.
- D'Ignazi, P. (2016). Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza. *Metis*, 1, 219-227.
- Gouda, S. (1986). *Analyse organisationnelle des APS dans un pays d'Afrique noir francophone, la République Poulair du Bénin*. Thèse de doctorat STAPPS, Grenoble 1.
- 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. (1999). *Il n'y a pas de petites querelles. Nouveaux contes de la savane*. Paris: Pocket.
- Hoz, V. G. (1981). *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Oxon: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- 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.
- Moumouni, A. (1998). *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.
- Thomas, L.V. (1983). La vieillesse en Afrique noir. *Communications*, 37, 69-87.
- 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.
- Tacconi, G. (2010). La valutazione tra individualizzazione e personalizzazione. Una prospettiva didattica. *Rassegna dell'istruzione*, 1-2, 112-116.
- UNESCO (2012). *Recommendations made by the Third International Congress on technical and vocational education and training*. Hamburg: UNESCO. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/3rd-international-congress-technical-and-vocational-education-and-training>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all*. Hamburg: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>