



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: ottobre 2020**

©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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promote the educational inclusion of migrants: the recognition of competences  
in the perspective of lifelong learning<sup>1</sup>**  
**Favorire l'inclusione educativa dei migranti: il riconoscimento delle competenze  
nella prospettiva del lifelong learning**

*di*

Paolo Di Rienzo<sup>2</sup>

[paolo.dirienzo@uniroma3.it](mailto:paolo.dirienzo@uniroma3.it)

Brigida Angeloni<sup>3</sup>

[brigida.angeloni@uniroma3.it](mailto:brigida.angeloni@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

**Abstract**

The contribution presents a reflection, based on research, on the theme of guidance and enhancing the competences of foreign students in the CPIA (Center for adult education). Access to education of migrants requires methods suitable for promoting an effective inclusion process. The CPIA are the place of access to the school and education system for adult migrants and represent a strategic place in the reception circuit of the immigrant population. The research project refers to the lifelong learning construct, understood in a humanistic and inclusive key. Through the adoption of

---

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

<sup>2</sup> Paolo Di Rienzo è professore associato presso l'Università Roma Tre.

<sup>3</sup> Brigida Angeloni è dottoranda di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa presso l'Università Roma Tre.

biographical-narrative methods, a procedure was built, intended for the guidance of foreign students. The procedure, subjected to empirical verification, allowed the activation of an intercultural dialogue which favored the recognition of previous learning and the definition of a personalized educational course.

**Keywords:** adult education; intercultural dialogue; biographical-narrative approach; inclusion; recognition and enhancement of competences.

### **Abstract**

Il contributo presenta una riflessione, basata su una ricerca, sul tema dell'accoglienza e la valorizzazione delle competenze degli studenti stranieri nei CPIA. L'accesso all'educazione di migranti adulti richiede metodi adatti a favorire un effettivo processo di inclusione. I CPIA sono il luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per i migranti adulti e rappresentano un luogo strategico nel circuito dell'accoglienza della popolazione immigrata. Il progetto di ricerca fa riferimento al costruito di lifelong learning, inteso in chiave umanistica e inclusiva. Attraverso l'adozione di metodi di tipo biografico-narrativo, è stato costruito un dispositivo, destinato all'accoglienza degli studenti stranieri. Il dispositivo, sottoposto a verifica empirica, ha permesso l'attivazione di un dialogo interculturale che ha favorito il riconoscimento degli apprendimenti progressi e la definizione di un percorso formativo personalizzato.

**Parole chiave:** educazione degli adulti; dialogo interculturale; approccio biografico-narrativo; inclusione; riconoscimento e valorizzazione delle competenze.

### **1. Introduzione**

Il sistema di istruzione degli adulti è incardinato nei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) e prevede l'individualizzazione del percorso formativo attraverso il riconoscimento dei saperi e delle competenze acquisiti nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento.

Si tratta di principi cardine dell'educazione degli adulti in coerenza con l'apprendimento permanente (lifelong learning), che costituisce una prospettiva teorica accolta anche nelle strategie politiche nazionali e sovra nazionali (Di Rienzo, 2017; Morgan-Klain & Osborne, 2007).

Il più recente rapporto UNESCO (2019) sull'educazione e l'apprendimento degli adulti è dedicato al tema della partecipazione e dell'inclusione formativa, riconoscendo il lifelong learning quale concetto cardine per l'innalzamento del profilo culturale degli individui, a partire dall'attenzione riposta sulla molteplicità dei contesti di apprendimento e sulla valorizzazione delle competenze.

Tuttavia, il concetto di apprendimento permanente ha dato luogo a posizioni diverse in letteratura, talvolta contrastanti, poiché è stato messo in luce il rischio di una lettura esclusivamente funzionalista del concetto, al servizio di logiche neoliberiste (Crowther, 2004).

In questo contributo, viene adottata la matrice umanistica del concetto di lifelong learning (Rubenson, 2009). Si tratta di una prospettiva che, in un'ottica di sviluppo sociale e individuale per l'espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani, mette al centro delle strategie di cambiamento la capacità degli individui di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione, attraverso la formazione e lo sviluppo di quelle *capability* che sono una condizione strategica della loro possibilità di svolgere un ruolo attivo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Si rimanda al concetto di *capability* sviluppato da Amartya Sen (2001) e da Martha Nussbaum (2013).

In letteratura (Rubenson, 2011), le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti a percorsi educativi e di apprendimento vengono riferite a molteplici fattori, che danno luogo a tre categorie: fattori di tipo situazionale (ambiente familiare, sociale e professionale), fattori di tipo istituzionale (i contesti organizzativi deputati alla formazione) fattori di tipo personale (disposizioni e attitudini individuali verso l'apprendimento).

Tra i fattori istituzionali possono essere annoverate, in particolare, le modalità attraverso cui si svolgono le attività di accoglienza. In questo ambito, la predisposizione di metodi e strumenti finalizzati alla valorizzazione e al riconoscimento delle competenze degli adulti, che rientrano in formazione nei contesti formali quali i CPIA, incide positivamente sulla loro partecipazione e concorre, in questo modo, a rendere i contesti formativi più inclusivi (UNESCO, 2018).

In effetti, gli ostacoli estrinseci di tipo istituzionale possono essere insiti nel processo di accoglienza dei migranti, concorrendo così a determinare una condizione problematica e vulnerabile nell'esperienza migratoria (Agostinetto, 2019). La loro rimozione, attraverso metodi e procedure pedagogicamente efficaci, costituisce un compito che fa capo ai CPIA, in merito alla predisposizione di un progetto formativo calibrato sui bisogni e le caratteristiche dell'adulto immigrato.

L'accoglienza ispirata ad un dispositivo di accompagnamento pedagogico di tipo biografico-narrativo (Dominicé, 2000), può svolgere un'azione di sostegno al rientro in formazione degli immigrati. Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e, in generale, di vita (Di Rienzo, 2020; Pouget, 2007; Reggio & Righetti, 2013).

La Raccomandazione sull'apprendimento e l'educazione degli adulti adottata dell'UNESCO nel 2015, stabilisce che le competenze acquisite, derivanti dalla partecipazione a contesti non formali e informali di apprendimento, dovrebbero essere riconosciute e accreditate, anche al fine di rimuovere le barriere alla partecipazione degli adulti a percorsi educativi e formativi (UNESCO, 2019).

Il riconoscimento delle competenze degli adulti che rientrano in formazione può essere ricondotto ad un dispositivo pedagogico basato sui principi della valorizzazione dell'esperienza e della personalizzazione del percorso di apprendimento, che rappresentano dei cardini nell'educazione degli adulti (Jarvis, 2004; Knowles, 1996).

La valorizzazione dell'esperienza non è solo un costrutto nelle teorie dell'apprendimento degli adulti, ma è un atto imprescindibile, secondo Tobie Nathan (1996), per permettere davvero alle persone di inserirsi in un nuovo contesto sociale dopo aver *spezzato* il percorso della propria esistenza con il viaggio migratorio. Recuperare gli elementi della vita passata, permettere il riemergere di una identità personale spesso annientata dall'esperienza traumatizzante del viaggio, dalle privazioni materiali e affettive, dalla solitudine, pone le basi per percorsi più efficaci e adeguati nei confronti degli immigrati.

È quindi interessante e determinante che nei percorsi di accoglienza il soggetto sia accompagnato nella realizzazione del suo personale progetto migratorio, a tale scopo possono essere necessarie nuove strategie di apprendimento ed una eventuale capacità di riprogettazione e di rimotivazione (Di Rienzo 2012).

È un percorso che può essere affrontato con l'emersione e la valorizzazione delle esperienze pregresse e degli apprendimenti acquisiti in ambito formale, non formale e informale; ma i modelli e gli strumenti che oggi vengono utilizzati per la messa in trasparenza e la validazione e certificazione delle competenze, sono evidentemente costruiti su un sistema scolastico e

professionale occidentale. Gli strumenti utilizzati, solitamente, fanno riferimento alla nostra realtà e cultura del lavoro di riferimento. Sono quindi difficilmente accessibili e praticabili per gli immigrati, come emerge dall'analisi delle esperienze e della letteratura di riferimento (Boerchi, 2018).

Un'attività assistita di riflessività biografica mette in moto un processo di apprendimento e di autodeterminazione progettuale, dove però non si può non tenere conto della necessità di un approccio pedagogico interculturale, che parta dal rispetto dell'identità nella diversità, dalla tutela delle peculiarità individuali, che abbia come obiettivo quello di valorizzare e salvaguardare l'originalità dell'individuo (Catarci & Macinai, 2015; Fiorucci & Bonetti, 2006). 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, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale. Tutto ciò, in una società multiculturale, implica necessariamente il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture.

### *1.1. Le domande di ricerca*

I percorsi d'istruzione dei CPIA, così come previsto dall'art. 5 del DPR 263/2012, 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 dell'adulto.

La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale delle persone, a partire dalla ricostruzione della loro storia individuale, è aspetto innovativo dei CPIA, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente, così come delineate nell'art.4, comma 51, Legge 92/2012, che si richiama a orientamenti consolidati dell'Unione europea, nei successivi decreti attuativi<sup>5</sup>.

Ciò, tuttavia, apre a scenari inediti dal punto di vista organizzativo nell'istruzione degli adulti in Italia e a una nuova domanda formativa da parte dei docenti dei CPIA, per prassi impegnati in attività formativa d'aula, ma solo di recente chiamati a svolgere un delicato quanto dirimente ruolo nell'accoglienza degli adulti, tra cui in particolare di immigrati adulti, al fine del riconoscimento delle competenze maturate nella loro vita, in tutti i contesti di apprendimento.

Si apre pertanto uno spazio per indagare il campo definito da domande di ricerca attinenti al problema, da una parte, degli strumenti per condurre le attività di accoglienza e le procedure di riconoscimento del patrimonio di risorse degli immigrati e, da un'altra parte, alle competenze dei docenti necessarie a svolgere le predette attività.

Su queste basi, nell'ambito delle attività il Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) del Lazio e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre hanno ideato e condotto il progetto di ricerca "Competenza e accoglienza in un'ottica di rete".

Il progetto di ricerca ha avuto la finalità di produrre uno studio relativo alla valorizzazione della cultura e dei saperi degli immigrati, facendo riferimento, in particolare, alla definizione di un percorso di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse, utilizzando un approccio di tipo biografico-narrativo, per migliorare l'inserimento nel sistema educativo, secondo una logica di personalizzazione dell'offerta formativa (Baldacci, 2006).

Il progetto si è realizzato nel periodo settembre 2018 – giugno 2019 ed è stato aperto alla partecipazione e al coinvolgimento di tutti i Cpia del Lazio.

---

<sup>5</sup> Per un approfondimento si rinvia al quadro normativo che segue: DLGS 13 gennaio 2013, n.13; DM 30 giugno 2015; Linee Guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze (giugno 2020).

### *1.2. Il contesto*

I CPIA oggi sono il luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per gli immigrati adulti. Che sia per acquisire la conoscenza della lingua italiana o per conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, i CPIA rappresentano un avamposto strategico nel circuito dell'accoglienza e della formazione della popolazione immigrata.

Dall'esperienza realizzata in questi ultimi anni sono emerse alcune criticità relative soprattutto alla fase di accoglienza degli studenti. I docenti ritengono molto importante la fase di accesso dell'utente al servizio scolastico, ma rilevano anche delle difficoltà ad affrontarla con strumenti adeguati, che riescano a sollecitare l'emersione delle informazioni utili, tenendo conto dei limiti linguistici e dei diversi riferimenti culturali. Inoltre, gli utenti fanno riferimento a percorsi scolastici completati o interrotti nei sistemi di istruzione dei Paesi di provenienza, che sono molto diversi dal nostro, sia in termini curriculari, 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.

## **2. Metodi e strumenti**

L'impianto generale della ricerca è stato prevalentemente di carattere qualitativo (Cipriani, 2000) e orientato ai principi della ricerca-azione (Lewin, 1946). Infatti, sono stati proprio i docenti e i dirigenti scolastici a dare avvio alla ricerca, chiedendo il coinvolgimento del ricercatore nel loro contesto e hanno fornito le informazioni utili a comprendere la problematica individuata. Il gruppo di ricerca, formato da docenti, dirigenti scolastici e ricercatori, ha condiviso gli obiettivi del progetto, le modalità di rilevazione delle informazioni e le azioni da intraprendere (Ricchiardi, 2005). L'impianto è risultato coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e le rappresentazioni degli insegnanti, in quanto testimoni privilegiati del contesto in cui si realizza il progetto, nonché destinatari indiretti degli strumenti costruiti e sperimentati. Tale metodo ha permesso di operare in un contesto reale, permettendo di conoscere e modificare determinate condizioni considerate dalla comunità di riferimento come insoddisfacenti. In questo ambito, la cooperazione tra ricercatore e docenti ha permesso lo strutturarsi di un rapporto paritetico, nella condivisione dell'impostazione del progetto, attraverso un continuo scambio di aspettative, bisogni e strategie.

Gli strumenti utilizzati sono stati il focus group, l'intervista semi strutturata, il questionario a risposta chiusa e aperta, il diario di bordo.

Il progetto è stato articolato in tre fasi: un'attività di indagine conoscitiva rivolta; la realizzazione di due focus group; l'applicazione di un dispositivo di riconoscimento delle competenze su un gruppo di studenti, condotta dagli stessi docenti, precedentemente formati all'uso degli strumenti previsti dal predetto dispositivo.

Considerato l'approccio qualitativo adottato, non è stato definito un campione probabilistico statisticamente rappresentativo. Il gruppo dei docenti coinvolti nelle diverse fasi è stato individuato rispetto a due criteri: l'appartenenza alla commissione di riconoscimento crediti e/o l'esperienza maturata in attività di orientamento.

### **3. I risultati**

#### *3.1. Indagine conoscitiva*

Nella prima fase del progetto è stata realizzata un'attività di indagine per raccogliere informazioni su tempi, prassi e modalità di accoglienza nei CPIA del territorio laziale. Per questo obiettivo è stato costruito un questionario composto da domande a risposte multiple e aperte, accessibile on line in modo anonimo, inviato a 150 docenti individuati sulla base dei criteri indicati. Hanno aderito all'indagine 47 docenti, distribuiti su tutti i CPIA della regione e suddivisi per livello come segue: il 57% appartenenti al primo livello, il 30% all'alfabetizzazione, il 10% al secondo livello, il restante 3% sono docenti che insegnano sia nel primo livello che nell'alfabetizzazione.

In merito al quantitativo di ore dedicate all'accoglienza dei nuovi utenti (in avvio, in itinere e in uscita), i risultati in termini numerici sono molto eterogenei, con una forbice che va da 6/7 ore complessive nelle tre diverse fasi, alle 40. Nelle risposte aperte i docenti lamentano la difficoltà nel dedicare il giusto tempo a ciascun allievo, sia per carenza di organico, che per il numero elevato di studenti che si iscrivono nel corso dell'anno.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nelle attività di accoglienza per il riconoscimento delle competenze pregresse, si presenta una prevalenza netta di colloqui, questionari a risposta aperta e questionari a risposta chiusa. Nelle fasi di valutazione e orientamento in itinere e in uscita si affermano ancora i questionari con risposta aperta e chiusa, i test di valutazione di lettura e scrittura nella lingua italiana (utilizzati nel 75% dei casi), seguiti dalle schede di autovalutazione e dal portfolio delle competenze, con frequenza nettamente più bassa.

Infine, è stato chiesto agli insegnanti di dare una valutazione degli strumenti a disposizione: il 47% li ha definiti adeguati e il 10% inadeguati dal punto di vista qualitativo, mentre il 23% insufficienti, il 23% sufficienti dal punto di vista della quantità e varietà degli strumenti a disposizione.

In uno spazio aperto a proposte e suggerimenti, i docenti hanno segnalato la problematica della scarsa professionalità di molti di loro in tema di accoglienza e riconoscimento delle competenze pregresse. Inoltre, è emersa la necessità di un maggior coordinamento tra i diversi CPIA, denunciando l'assenza di una definizione condivisa del concetto di competenza, che impedisce la costruzione di strategie comuni per il loro accertamento e l'uniformità degli strumenti utilizzati.

#### *3.2. I focus group sulle competenze e i bisogni formativi dei docenti*

I focus group hanno coinvolto venti docenti su base volontaria. L'obiettivo di questa attività era far emergere l'esperienza dei docenti, valorizzando gli aspetti positivi e definendo le difficoltà incontrate nella loro pratica quotidiana, per passare a definire i bisogni di formazione e aggiornamento su metodi e strumenti relativi al riconoscimento delle competenze pregresse degli studenti.

Il primo focus group è stato incentrato sulle motivazioni dei docenti ad insegnare nel sistema dell'istruzione degli adulti, sugli elementi di criticità legati alla peculiarità del target adulto e su una riflessione sugli elementi di diversità rispetto alle scuole del mattino, sia di tipo didattico che organizzativo.

Sul versante delle motivazioni, emerge chiaramente la positività e l'interesse dei docenti nel confrontarsi con allievi adulti, portatori di esperienze personali e professionali, anche di tipo multiculturale. L'educazione in ambito andragogico e l'interazione di tipo culturale vengono considerate nuove sfide didattiche, ma anche un arricchimento esperienziale ed umano. È forte la percezione di svolgere un ruolo che va al di là dell'obiettivo educativo, ma che sconfinava nell'agire sociale, attraverso la consapevolezza di operare per il recupero della dispersione scolastica.

dell'accoglienza di migranti e rifugiati, per offrire opportunità a persone che si trovano in condizioni svantaggiate.

L'osservazione critica che si presenta da sfondo è molto interessante: i docenti sostengono che il sistema CPIA sia *costretto* nelle regole della scuola del mattino, incardinando gli studenti adulti in un sistema regolatore pensato per studenti bambini e ragazzi, che mal si abbina agli adulti. Ne consegue una mancanza di elasticità nell'organizzazione dei corsi, nella gestione delle ore di assenza, trascurando che la maggior parte degli adulti iscritti ha una qualche forma di occupazione che non può lasciare per motivi di sopravvivenza. Inoltre, è forte il riferimento alla scarsa formazione offerta ai docenti sull'educazione degli adulti e, sul versante della valutazione degli apprendimenti e delle competenze pregresse, la necessità di uniformare strumenti e procedure, di fare rete, di favorire un maggiore confronto tra docenti.

Complessivamente il gruppo di docenti coinvolti risulta molto motivato, con un livello di coinvolgimento personale molto alto rispetto alla storia e al percorso degli studenti, anche in termini di accompagnamento nel percorso di inserimento sociale e culturale. Risulta evidente che ci sia bisogno di una maggiore possibilità di flessibilizzare sia il sistema organizzativo che quello didattico educativo, di personalizzare i percorsi e di seguire gli studenti in modo più complessivo, soprattutto nel caso degli utenti immigrati, che sono portatori di bisogni complessi e molteplici.

Nel secondo focus group oggetto della riflessione è stato relativo alla peculiarità dell'insegnamento agli immigrati. La discussione è stata focalizzata sul ruolo dell'esperienza degli studenti adulti e sul tipo di approccio metodologico necessario per la riuscita del percorso educativo e formativo degli studenti. In questo senso, la discussione ha riguardato, in particolare, la costruzione di un profilo delle competenze esercitate dai docenti nella gestione delle fasi di accoglienza/orientamento e valutazione delle competenze pregresse degli studenti in ingresso nel CPIA.

I docenti hanno evidenziato come per insegnare in un contesto adulto e multiculturale sia necessaria la capacità di accoglienza, di rapportarsi con la flessibilità, l'adattabilità e come sia importante la conoscenza di altre lingue straniere per poter attivare una comunicazione efficace con gli studenti. Dato il background (linguistico, scolastico, culturale) così diversificato di cui sono portatori gli studenti, è necessario adottare un approccio che preveda una diversa modulazione delle tematiche affrontate, in cui la presentazione della cultura ospitante è molto importante, come anche la necessità di assumere, a volte, un ruolo di indirizzo per la soluzione delle problematiche personali, di lavoro e di integrazione di cui sono portatori gli studenti. Questa modalità di svolgere la propria professione, porta a un maggiore rispetto e riconoscimento del ruolo, ad un esercizio di autorevolezza che rende il docente punto di riferimento in un gruppo di pari, dove si cresce e ci si integra tutti insieme.

L'eterogeneità anagrafica, in termini di maturità e di esperienza, risulta essere un valore aggiunto nel gruppo classe, in cui però è necessario applicare una didattica di tipo prevalentemente laboratoriale, che punti all'acquisizione di competenze pratiche.

Infine, i docenti hanno discusso e definito un profilo di competenze necessarie per svolgere le attività di accoglienza e valutazione dei saperi pregressi nei CPIA, che permetta di:

- informare l'utente sulle caratteristiche del processo di emersione delle competenze, supportarlo nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione, nella domanda di riconoscimento dei crediti formativi e nella sottoscrizione del patto formativo;
- individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici;
- identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali;

- esercitare la capacità di ascolto attivo;
- saper orientare verso le diverse opportunità di percorso didattico;
- utilizzare le lingue veicolari dell'utenza e strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana.

### *3.3. Attività formativa e applicazione del dispositivo di emersione delle competenze*

Sulla base degli elementi emersi nei focus group, è stato predisposto un percorso formativo per i docenti, con l'obiettivo di costruire un background comune sul tema delle competenze acquisite in ambito informale e sui metodi per realizzare un dispositivo di emersione delle competenze basato sull'approccio biografico-narrativo applicato a un gruppo di studenti adulti, per verificarne l'adeguatezza e l'utilizzabilità. Il percorso formativo ha avuto una durata di sedici ore d'aula e vi hanno partecipato i venti docenti che hanno preso parte ai focus group.

Il percorso formativo è stato avviato con una riflessione sul concetto di competenza, aprendo una prospettiva interpretativa di questo costrutto di tipo olistico, che valorizza tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali. È stata presa a riferimento la definizione di competenza di G. Le Boterf (2010), il quale la intende come la capacità di un individuo di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali quindi la capacità di agire (saper agire, voler agire) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a se stessi nel mondo. Il tema delle competenze è stato approfondito in relazione all'ambito dell'apprendimento degli adulti, del valore dell'esperienza e dell'attività riflessive. Ampio spazio è stato dato alla presentazione del metodo biografico-narrativo (Demetrio, 1996; Cambi, 2002; Honoré, 2014;) come approccio per l'emersione del patrimonio di saperi, di cui sono portatori gli adulti, e per la messa in trasparenza delle competenze, acquisite in ambito formale, non formale e informale. Sono stati utilizzati filmati e interviste biografiche, sulle quali i partecipanti hanno svolto attività riflessive orientate a cogliere la potenzialità del metodo biografico-narrativo nella valorizzazione delle esperienze nei diversi contesti di apprendimento.

L'attività formativa è proseguita con la presentazione di un dispositivo composto da otto strumenti da sottoporre agli studenti che intendano realizzare il percorso di emersione delle competenze e degli apprendimenti pregressi. Il dispositivo, attraverso l'approccio biografico-narrativo, accompagna l'individuo nella riflessione e nell'emersione dei percorsi di apprendimento nei diversi ambiti, lavorando alla ricostruzione dell'identità personale e alla definizione di un progetto personale coerente col proprio progetto migratorio.

Il set di strumenti <sup>6</sup>si compone di:

- una traccia di intervista biografica semi-strutturata (Atkinson, 2002), che avvia la riflessione autobiografica e un rapporto dialogico col beneficiario;
- quattro griglie di riflessione sulle esperienze più importanti della propria vita, sulla propria vita familiare e personale, sul percorso di studi e sulle esperienze di lavoro per realizzare una ricostruzione analitica delle esperienze raccontate;

---

<sup>6</sup> Gli strumenti sono pubblicati sul sito del CRRS&S del Lazio (<https://www.crrslazio.it>), a cui si rimanda per un approfondimento.

- una scacchiera delle competenze trasversali, che stimola un'attività di riflessione e auto diagnosi delle competenze possedute, contestualizzando l'esperienza in cui sono state acquisite. Questo strumento prevede che il soggetto individui le competenze trasversali che ritiene di possedere e che produca una breve narrazione delle esperienze che hanno permesso di esercitarle e acquisirle;
- una griglia sui progetti passati e attuali, con uno stimolo a individuare quali azioni vanno intraprese per realizzare il proprio obiettivo progettuale;
- 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.

Sulla base degli elementi raccolti negli strumenti, si procede alla stesura del documento finale, nel quale, con l'ausilio del docente, lo studente seleziona gli aspetti del proprio percorso che intende 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, costituisce il portfolio personale dell'utente.

Nella predisposizione degli strumenti 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 che provengono da altri Paesi, è stato predisposto un catalogo dei sistemi di istruzione (dalla scuola d'infanzia alla formazione postuniversitaria) dei Paesi di maggior provenienza degli studenti.

Ai docenti è stato fornito un diario di bordo, dove registrare i singoli incontri con gli studenti, lo stato della consegna degli strumenti, l'andamento del percorso, eventuali difficoltà, elementi di riflessione, ecc.

Per facilitare e uniformare il processo, sono state predisposte delle linee guida che accompagnano il docente in ogni fase, con indicazioni e suggerimenti.

Il set di strumenti è stato applicato dai venti docenti a diciotto studenti immigrati (individuati dai docenti su base volontaria), iscritti ai tre diversi livelli scolastici, in un arco temporale di sei settimane ed è stato supervisionato attraverso la condivisione del diario di bordo con un supervisore, componente del gruppo di ricerca.

I docenti hanno portato a termine 18 dossier completi, costituiti da 6 studentesse e 12 studenti. Per quanto riguarda la fascia d'età dei beneficiari del percorso, 13 persone si collocano nella fascia 18-27 anni, mentre 5 nella fascia 38-59 anni.

Durante l'ultimo incontro previsto con gli insegnanti, si è avviata una discussione di gruppo per raccogliere informazioni sull'adeguatezza degli strumenti sperimentati, sulle difficoltà incontrate durante il percorso di consulenza con il beneficiario prescelto e alcune riflessioni sull'esperienza realizzata, che hanno costituito, insieme ai diari di bordo, la fonte dei dati sottoposti ad analisi qualitativa.

Tutti i docenti hanno dichiarato che la struttura degli strumenti e la sequenza in cui sono stati proposti sono risultati adatti al target e all'obiettivo del percorso. Hanno anche fatto rilevare che il processo permette di tornare più volte su alcuni temi di riflessione autobiografica, facilitando l'emersione dei percorsi di vita dei beneficiari e la loro valorizzazione in termini di esperienza.

Rispetto alle difficoltà incontrate, è stata evidenziata l'importanza di avere un tempo congruo a disposizione, sia per realizzare gli incontri con gli studenti, sia per dare modo agli stessi di

compilare gli strumenti, considerato che è necessario un passaggio linguistico, dalla riflessione sollecitata dallo strumento, che avviene nella propria lingua madre, alla sua trasposizione scritta in lingua italiana.

Sono stati molto importanti i colloqui realizzati tra la compilazione di uno strumento e l'altro, anche per superare la diffidenza rispetto alla necessità di condividere molte informazioni autobiografiche, diffidenza manifestata soprattutto dai beneficiari che hanno alle spalle un percorso migratorio complesso e si trovano ancora in una fase di costruzione di fiducia rispetto al contesto di accoglienza.

In alcuni casi si è partiti da una iniziale apertura al dialogo, per passare poi a una fase di ritrosia, conclusasi poi con la confidenza di fatti drammatici, che hanno però permesso di mettere in valore esperienze dolorose e difficili.

Alcuni docenti hanno fatto ricorso alla conoscenza della lingua veicolare del beneficiario, per facilitare la comprensione del narrato orale e scritto, soprattutto per i beneficiari con un livello di conoscenza dell'italiano ancora iniziale. È stata fatta notare l'importanza dei colloqui, poiché spesso i beneficiari sono in grado di esprimersi meglio oralmente.

Al termine della discussione i docenti hanno compilato un questionario al fine di valutare l'efficacia del dispositivo in base ai seguenti criteri: accesso alle informazioni relative agli apprendimenti progressi realizzati dagli studenti nei Paesi di origine e di transito; conoscenza delle motivazioni intrinseche alla partecipazione al percorso di istruzione; conoscenza del progetto migratorio dello studente in funzione di un'attività di orientamento scolastico e formativo; conoscenza del contesto socio-culturale di origine dello studente.

Tutto il gruppo dei docenti coinvolti ha valutato il dispositivo di emersione delle competenze uno strumento valido ed efficace per garantire un'accoglienza più appropriata all'utenza del CPIA, perché permette un rapporto personalizzato che fornisce una serie di informazioni estremamente utili alla predisposizione del percorso formativo, a partire dalla possibilità di avere maggiori elementi per procedere al riconoscimento dei crediti formativi, per comprendere le attitudini del soggetto nei confronti dei percorsi educativi, individuando tratti della personalità e competenze trasversali che possano essere di supporto nella conclusione del percorso didattico e compensare eventuali lacune di tipo curricolare.

Inoltre, è stato ritenuto importante il percorso di emersione in funzione di una maggiore consapevolezza del soggetto rispetto al legame tra obiettivo didattico e realizzazione del proprio progetto di vita, in quanto la riflessione sui progetti passati e quelli attuali viene messa in relazione alle azioni necessarie da mettere in campo per portarli a compimento, soprattutto in ambito di ulteriore istruzione e formazione.

Infine, i docenti hanno ritenuto determinante il ruolo di accompagnatori/consulenti svolto a sostegno dei beneficiari, sia come supporto motivazionale, sia come stimolo alla riflessione su alcuni elementi non considerati di valore dagli interessati, che ha attivato un processo di empowerment molto utile ai fini del buon esito del percorso formativo dello studente.

#### **4. Conclusioni**

In generale il risultato del percorso ha permesso di realizzare una prassi, corredata da strumenti e materiali di supporto, che accompagna l'immigrato nella realizzazione del proprio progetto migratorio, affinché non si realizzi esclusivamente un risultato economico, ma un processo di crescita dell'individuo, di empowerment personale e di inclusione formativa. Ciò facilita la partecipazione alla vita sociale, culturale e democratica nel territorio italiano, che può essere al

contempo generatore di crescita e sviluppo anche nella comunità di provenienza a fronte di un eventuale scelta di rientro nel Paese di origine.

Uno degli aspetti innovativi risulta essere quello di utilizzare il periodo migratorio come fase di rielaborazione delle proprie esperienze e apprendimenti, di aggiornamento e crescita (anche sotto l'aspetto della partecipazione alla vita democratica e civile), affinché il soggetto possa reinvestire in modo proficuo quanto capitalizzato, non solo durante la sua permanenza in Europa, ma anche nella fase di rientro (temporanea o definitiva) nel proprio Paese di origine. Lavorare sulla narrazione autobiografica e realizzare un portfolio delle competenze rende visibile al mondo esterno l'identità del soggetto, permette una lettura immediata e trasparente della sua storia, fa uscire dall'anonimato della definizione generica di migrante, immigrato, rifugiato o richiedente asilo. È un processo che traccia un percorso, fatto di passato, di presente e di futuro.

In merito alla disseminazione e favorire anche l'avvio della trasferibilità del prodotto finale, costituito dal percorso corredato da strumenti, materiali di supporto e linee guida, è stata creata una specifica sezione disponibile sul sito del CRRS&S del Lazio e ne è stata curata la presentazione nel 2019 a *fierIDA L'istruzione degli Adulti in Italia Passato, Presente, Futuro*.

I temi trattati dalla ricerca sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015<sup>7</sup>. Un documento di sostanziale importanza che fissa diciassette obiettivi che gli Stati di tutto il mondo si impegnano a raggiungere entro il 2030. Il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite ed è 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 di tipo culturale, formativo, sociale, professionale ed economico. Per tali motivi esso ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*.

Nella prospettiva di lifelong learning, l'apprendimento può divenire un vettore ispiratore imprescindibile per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile, così come la formazione e la procedura di emersione delle competenze possono costituire le leve strategiche affinché i principi democratici richiamati, trovino la possibilità di vedere una loro sempre più affinata realizzazione.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Agostinetto, L. (2019). Immigrazione e adultità. Riconoscere le circostanze di vulnerabilità per poterle sostenere. In M. Cornacchia & S. Tramma (eds), *Vulnerabilità in età adulta* (pp. 245-258). Roma: Carocci.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Boerchi, D. (2018). *Espar. Il manuale*, Milano: EDUCatt.
- Catarci, M. & Macinai, E. (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. Pisa: Edizioni Ets.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.

---

<sup>7</sup> Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.

- Cipriani, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. In A. Alberici (Ed.), *Educazione in età adulta*, 65-83. Roma: Armando.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Focus on Lifelong Lifewide learning*, 30 (13), 33-41.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10, n. 9, pp. 1-15.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiorucci, M., & Bonetti, S. (2006). *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Milano: Guerini.
- Honoré, B. (2014). *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia* Milano: Raffaello Cortina.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris : Eyrolles/Éditions d'Organisation.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Morgan-Klajn, B. & Osborne, M. (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicoanalisi*. Torino: Boringhieri.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. ONU.
- Pouget, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. (pp. 54-73). Tartu University Press, Tartu.
- Reggio, P. & Righetti, E. (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Carocci: Roma.
- Ricchiardi, P. (2005). I momenti delle diverse forme di ricerca qualitativa. In C. Coggi & P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Rubenson, K. (2009). Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). London: Routledge.
- Rubenson, K. (2011). Barriers to participation in adult education. In K. Rubenson (ed.), *Adult learning and education*. (pp. 216-221). Oxford: Elsevier.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2015). *Educazione alla cittadinanza globale*. Hamburg: UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, validation and accreditation of youth and adult education as a foundation of lifelong learning*. Hamburg: UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019). *Fourth global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Hamburg: UIL.