

Publicato il: luglio 2023

©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

**Transitions in the migratory path
and the role of the CPIA in accompanying adult immigrants¹**

**Le transizioni nel percorso migratorio
e il ruolo dei CPIA nell'accompagnamento degli immigrati adulti**

di

Paolo Di Rienzo

paolo.dirienzo@uniroma3.it

Brigida Angeloni

brigida.angeloni@uniroma3.it

Università di Roma Tre

Abstract:

The migratory choice represents a planning action in the course of which various transition dimensions arise: spatial, emotional, cultural, social status, alphabetic, linguistic, professional, citizenship. The immigrant adult goes through a process of recontextualization of his personal and cultural identity in a condition of overall deprivation, in which the pedagogical accompaniment carried out within the educational paths offered by the CPIA can be decisive in relation to the outcomes of the various processes of transition mentioned above. The contribution presents the results of a qualitative-quantitative action research, participatory and with transformative purposes which has allowed the definition of a profile of specific competences for the teachers of the CPIA, strategic competences to favor the accompaniment in the path of educational inclusion of adult immigrants.

¹ 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.

Keywords: transition, accompaniment, adult education, immigration, competences recognition.

Abstract:

La scelta migratoria rappresenta un'azione progettuale nel cui percorso si presentano diverse dimensioni di transizione: spaziale, emotiva, culturale, di status sociale, alfabetico linguistica, professionale, di cittadinanza. L'adulto immigrato attraversa un processo di ricontestualizzazione della propria identità personale e culturale in una condizione di privazione complessiva, in cui l'accompagnamento pedagogico svolto all'interno dei percorsi di istruzione offerti dai CPIA può essere decisivo in relazione agli esiti dei diversi processi di transizione sopracitati. Il contributo presenta i risultati di una ricerca azione di tipo quali-quantitativo, partecipata e con finalità trasformativa, che ha permesso la definizione di un profilo di competenze specifiche per i docenti dei CPIA, competenze strategiche per favorire l'accompagnamento nel percorso di inclusione educativa degli immigrati adulti.

Parole chiave: transizione, accompagnamento, educazione degli adulti, immigrazione, riconoscimento delle competenze.

1. Età adulta, apprendimento permanente e transizioni

In una prospettiva di *lifelong learning*, la categoria di transizione si presenta particolarmente significativa per interpretare i processi di adultizzazione, che vengono così interpretati sulla base di fattori che si riferiscono non a un'astratta identità adulta, ma alla collocazione di uomini e di donne nei diversi contesti che costituiscono i luoghi in cui si svolgono i corsi di vita e nei quali è possibile trovare le risorse più significative per l'apprendimento (Di Rienzo, 2012).

In questo senso, i CPIA rappresentano i contesti di istruzione che possono favorire in particolare l'inclusione formativa degli studenti immigrati e incidere sui processi di transizione che caratterizzano le loro biografie, attraverso la realizzazione di servizi e attività che definiscono competenze, per certi versi inedite, in capo ai CPIA e che fanno riferimento all'orientamento, accompagnamento e alla certificazione dei crediti formativi degli studenti adulti.

Peraltro, 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).

L'importanza dell'accesso al riconoscimento delle competenze per immigrati e rifugiati è sottolineata nei documenti dell'Unione europea (Commissione europea, 2020) 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.

In effetti, 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

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15314

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 interrompere nei processi di transizione, indebolire la loro posizione e impedirgli di accedere a un impiego o ad altre attività di apprendimento e istruzione.

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.

2. La transizione nella migrazione

La condizione adulta degli immigrati presenta un forte potenziale di vulnerabilità, che si può manifestare sia a causa delle condizioni intrinseche alla migrazione, come il cambiamento dei riferimenti socioculturali, la necessità di ridefinizione identitaria, o la complessità dei processi di integrazione sociale, sia a causa di elementi estrinseci, legati al contesto di accoglienza, che può presentarsi più o meno facilitante nel percorso di integrazione e inclusione (Agostinetto, 2019).

Il percorso migratorio colloca il soggetto in una dimensione di transizione multidimensionale (Morrice, 2019): spaziale (cambia il paesaggio, cambia l'abitare, cambia l'uso dello spazio interno ed esterno), alfabetico linguistica, professionale, di status sociale, culturale, di cittadinanza e di contesto di apprendimento.

L'immigrato adulto si trova in un contesto in cui, di fatto, gli viene chiesto di prendere le distanze dal proprio sé, dalle proprie origini; per essere accettato ed integrarsi deve imparare una nuova lingua, adeguarsi allo stile di vita del paese di accoglienza, cambiare le abitudini alimentari, le modalità di cura della propria salute, le modalità comunicative, il modo di vivere gli spazi, mettere in discussione le proprie competenze professionali e il proprio percorso di studi.

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

La pressione causata dall'insieme di aspettative, che sono anche (formalmente e non) condizione per la permanenza nel paese di accoglienza, può essere percepita come pervasiva, come una minaccia verso la propria identità e la propria integrità e diventare un ostacolo al processo di inclusione (Morrice, 2019).

Lo stato di incertezza in cui si trovano gli immigrati adulti può creare un vuoto di senso, di confusione, ma anche una pressione che stimola la capacità di agire e di costruire nuovi significati da attribuire all'esperienza (Chello, 2022).

Una condizione così complessa di transizione, per rappresentare un'opportunità, ha bisogno prima di tutto di una valorizzazione delle risorse individuali, del «prima» di cui è portatore il soggetto, come base di una nuova progettualità che si ancora al progetto migratorio.

La riflessione sull'esperienza pregressa può diventare un processo di riflessione sul proprio percorso migratorio e di costruzione consapevole del proprio processo di inclusione e, quindi, di apprendimento.

Nei CPIA gli immigrati adulti si confrontano con diverse dimensioni di transizione rispetto al modello scolastico-educativo: sistema alfabetico linguistico, metodologie, contenuti, strumenti di valutazione, modo di vivere lo spazio scolastico, relazione con i docenti, possono differenziarsi molto dall'esperienza scolastica e di apprendimento degli studenti immigrati.

Per gli immigrati adulti il «rientro» nel sistema di istruzione (o l'ingresso per la prima volta) può rappresentare una forte pressione valutativa, da parte dell'istituto stesso e da parte del «sistema» che richiede alcuni requisiti per ottenere il diritto a restare nel paese di accoglienza.

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).

La valorizzazione dell'esperienza di vita del soggetto rappresenta un importante punto di partenza nell'attività di accoglienza svolta nei CPIA e rappresenta uno dei tasselli di una transizione positiva, che può favorire la personalizzazione dell'offerta formativa (Hoz, 1981; Baldacci, 2006) e la valorizzazione del proprio percorso di vita.

Ma la valutazione degli apprendimenti e delle competenze pregresse si scontra però con la difficoltà di valutare i percorsi scolastici realizzati in altri sistemi di istruzione e formazione e con il carattere situato delle abilità e delle competenze (Le Boterf, 2008); infatti, è particolarmente complessa la traduzione e la valorizzazione di esperienze, abilità e competenze acquisite in un tempo/spazio e con gli strumenti, i metodi e le pratiche di un altro tempo/spazio (Diedrich, 2017).

Per questo è importante la pratica dell'accompagnamento pedagogico, che offre una possibilità formativa di gestire la provvisorietà dei momenti di transizione, funzionali a un passaggio verso un'oltre possibile (Biasin, 2012). La finalità dell'accompagnamento è quella di assistere il soggetto in un percorso di cambiamento, che sollecita o facilita una trasformazione, attraverso una relazione di riconoscimento e di rafforzamento dell'identità (Biasin, 2012).

Verso dove si accompagna? Si tratta di andare dove va l'altro, perché fondamentalmente la persona non può che essere accompagnato che verso se stesso, verso il luogo delle sue proprie energie, camminando e avanzando con i suoi stessi tempi, sulla base di accordi, di obiettivi e di modalità condivise (Paul, 2009), il senso fondamentale è partecipare all'emancipazione della persona: emanciparsi prevede l'azione di liberarsi, di affrancarsi e soprattutto di responsabilizzarsi (Paul, 2019). Si tratta quindi di fornire all'interlocutore le condizioni, non soltanto di sviluppare nuove risorse che lo aiutino a far evolvere la situazione nella quale si trova, ma che gli permettano, attraverso l'arricchimento della sua esperienza, di procedere in modo autonomo verso successivi cambiamenti (Morrice, 2021).

3. Il progetto di ricerca

Il progetto si inserisce tra le attività promosse nell'ambito dell'istituzione dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. I CRS&S hanno la missione di promuovere interventi finalizzati a sviluppare, aggiornare e consolidare le competenze dei docenti dei CPIA.

In particolare, questo progetto ha avuto la finalità di favorire le transizioni degli immigrati adulti attraverso processi educativi inclusivi nei CPIA. In questo senso, è stato perseguito l'obiettivo del riconoscimento e la valorizzazione degli apprendimenti pregressi in un'ottica di personalizzazione e di orientamento formativo.

È stata adottata una metodologia qualitativa e partecipata (Coggi, 2005) che risulta essere particolarmente adatta per l'indagine di fenomeni sociali complessi o in cambiamento. Essa mette in grado l'esperto di familiarizzarsi con il campo di studio, di individuare le categorie centrali – ovvero quegli aspetti del fenomeno che meglio integrano le molteplici esperienze dei singoli soggetti – e di arrivare a formulare teorie fondate sui dati, ovvero modelli esplicativi del fenomeno analizzato.

Date le caratteristiche degli obiettivi del progetto, si è scelto di impiegare il modello della ricerca-azione (Piccardo & Benozzo, 2010), che risulta coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e gli orientamenti 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, dove il ricercatore si è collocato nel contesto, assumendo il ruolo di formatore e agente di cambiamento. La ricerca-azione, infatti, permette 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.

Nella ricerca partecipata si tende ad enfatizzare la riduzione della distanza tra il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca, in favore di una sorta di parità o di reciprocità (Mantovani, 1998), in quanto la ridefinizione di questo rapporto non implica la rinuncia a ricoprire dei ruoli che restano comunque diversi; si tratta piuttosto di una trasformazione della differenza che pure rimane tra loro (Aluffi Pentini, 2001). Il ricercatore cercherà di trasferire agli stakeholders quelle competenze di ricerca utili ad analizzare in modo adeguato la situazione in cui operano, a leggere le dinamiche e le relazioni, a considerare da nuovi punti di vista la complessità della realtà in cui sono immersi. Allo stesso modo, il ricercatore dovrà farsi ascoltatore sensibile e attento di una realtà di cui conosce molto meno dei suoi interlocutori.

In particolare, in questo progetto, al fine di permettere lo scambio di esperienze, prassi e problematiche tra i docenti dei CPIA coinvolti, si è privilegiato l'uso della discussione guidata in gruppo e del focus group.

La discussione guidata può essere vista, da un lato, come uno strumento rivolto all'elaborazione, approfondimento e produzione di conoscenze, all'interno di una visione del gruppo come una comunità che ricerca. In questo modo, chi partecipa a una discussione ha l'opportunità di negoziare e condividere dei significati che contribuiscono alla comprensione reciproca, poiché la discussione stessa attiva l'interpretazione e permette la comparazione fra idee e posizioni differenti, persino contrastanti. Dall'altro lato, essa diventa un ragionamento collettivo per pensare insieme. Attraverso

la condivisione e la verbalizzazione delle informazioni possedute e condivise, infatti, si attiva un processo di rielaborazione che mette in questione le idee enunciate, le espone alla critica e le ridefinisce. Mediante la discussione, si sviluppa il pensiero argomentativo, si favorisce la dialettica e si agevola la formulazione di problemi e i tentativi di rielaborazione delle ipotesi (Cacciamani, 2008). Avviare e sviluppare discussioni guidate finalizzate al consolidamento delle competenze argomentative è, spesso, indicato come uno dei più importanti obiettivi educativi nei differenti livelli scolastici (Marttunen et al., 2005) e la sua realizzazione si staglia all'intersezione dello sviluppo delle abilità riflessive individuali e collettive. Lo sviluppo della collaborazione, infatti, promuove opportunità per lo sviluppo del pensiero critico e dell'argomentazione e viceversa.

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

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

Il progetto è articolato in due parti. La prima, denominata "Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete", ha avuto la finalità di produrre uno studio relativo alla valorizzazione della cultura e della identità dei immigrati, in particolare facendo riferimento alla possibilità di definire percorsi personalizzati di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse, utilizzando un approccio di tipo biografico-narrativo, che potessero condurre gli interessati verso un processo di empowerment e di inserimento nel sistema educativo formativo e del mercato del lavoro.

In particolare, in seguito ad alcune riflessioni di tipo teorico e metodologico, si è individuato quale obiettivo principale quello di sperimentare ed adottare un modello di accoglienza ed emersione delle competenze pregresse, anche non curricolari, degli utenti immigrati che accedono ai servizi educativi dei CPIA, al fine di costruire un portfolio delle competenze spendibile anche al di fuori del percorso scolastico educativo, che possa essere condiviso dalla rete degli attori locali (mondo associativo, servizio Sprar, centri per l'impiego, ecc.).

Questa parte del progetto, che si è nel periodo gennaio-maggio 2019, è stata avviata da un'attività propedeutica, in cui si è realizzata un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei CPIA del Lazio, seguita da due momenti principali: un percorso formativo per i docenti sul tema dell'emersione e della valorizzazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali e nella redazione del portfolio delle competenze degli utenti e la costruzione di un dispositivo di emersione e identificazione delle competenze degli utenti dei CPIA che potesse essere condiviso e utilizzato nella rete locale, anche ai fini della predisposizione di ulteriori percorsi formativi stipulati tramite accordi con enti pubblici o privati.

Per quanto riguarda l'indagine conoscitiva, è stata aperta alla partecipazione dei docenti di tutti i CPIA del Lazio, con la somministrazione di un questionario anonimo online, che ha avuto l'obiettivo di raccogliere informazioni sui tempi, le prassi e le modalità di accoglienza nei CPIA.

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 arrivo, 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 a dedicare il giusto tempo a ciascun allievo, sia per carenza di organico che per il numero alto dei casi di studenti che si iscrivono nel corso dell'anno.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nelle attività di accoglienza, relativi alla valutazione 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 e il 47% li hanno 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 valutazione delle competenze pregresse, attività non presenti nella scuola del mattino, dove molta parte di loro hanno svolto il maggior numero di anni di insegnamento. 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.

Sulla base dei dati emersi dai questionari è stato progettato il percorso formativo per i docenti ha previsto i seguenti obiettivi:

- costruire un background comune sul tema delle competenze acquisite in ambito non formale e informale e sui metodi di emersione delle competenze;
- realizzare un dispositivo da utilizzare nelle fasi di accoglienza, valutazione e orientamento degli utenti (colloquio/intervista biografica, schede di riflessione per emersione esperienze pregresse, costruzione format portfolio, patto formativo);
- utilizzare il set strumenti del dispositivo su un campione di studenti per verificarne l'adeguatezza e la utilizzabilità;
- sistematizzare gli strumenti sulla base dei risultati ottenuti sul campione di studenti e predisporre le linee guida per l'utilizzazione della prassi.

Il percorso formativo ha visto in una prima fase l'avvio di una riflessione sul concetto di competenza, aprendo una prospettiva interpretativa di questo paradigma che sia di tipo olistico (Le Boterf, 2008), che possa valorizzare tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali.

Il dispositivo prodotto si compone di otto strumenti utili a realizzare un percorso di emersione delle competenze esperienziali e degli apprendimenti pregressi, che attraverso l'approccio biografico

narrativo, accompagna l'individuo alla riflessione e alla emersione dei percorsi di apprendimento della propria vita, lavorando alla ricostruzione dell'identità personale e alla definizione di un progetto personale. Gli strumenti sono: una traccia di intervista biografica semi-strutturata, quattro griglie di riflessione sulle esperienze più importanti della propria vita familiare e personale, sul percorso di studi e sulle esperienze di lavoro, un'attività di autovalutazione delle proprie competenze strategiche e trasversali, una scheda di presentazione del proprio progetto migratorio e una mappa concettuale sugli elementi caratterizzanti del proprio percorso biografico.

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 scolastici (dalla scuola materna alla formazione postuniversitaria) dei Paesi di maggior provenienza dei immigrati.

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

Al percorso formativo hanno partecipato venti docenti e il set di strumenti è stato utilizzato dai docenti su venti studenti volontari. Al termine di questa fase del progetto è stato realizzato un incontro per raccogliere le esperienze dei docenti e per riflettere sull'eventuale necessità di modifica o adattamento degli strumenti.

La seconda fase del progetto, denominata "L'inclusione educativa degli immigrati adulti: partire dalla complessità per costruire una risposta sul territorio", realizzata da maggio a settembre 2022, si presenta come un'attività di follow up e implementazione del progetto precedente, a cui hanno partecipato ventidue docenti (diversi rispetto a quelli che avevano partecipato nella fase precedente). L'obiettivo principale di questa fase è stato quello di condividere quanto realizzato precedentemente con una più ampia rete di docenti dei CPIA del Lazio, al fine di integrare gli strumenti già predisposti e di raccogliere dati relativi all'applicazione delle metodologie e degli strumenti prodotti nella fase di accoglienza, nonché per condividere strategie e prassi al fine di offrire una risposta territoriale efficace al bisogno di inclusione educativa e sociale degli immigrati adulti.

In questa fase sono state realizzate tre attività: nella prima, sono stati presentati i materiali prodotti e i risultati della prima fase del progetto e si è avviata la raccolta e selezione di materiali che potessero integrare quanto già prodotto, utilizzati nei diversi CPIA del Lazio. Si è ritenuto utile condividere tutte le tipologie di materiali perché, dalla riflessione svolta con i docenti, è emerso che anche durante la fase di accoglienza è importante avere a disposizione un set vario di strumenti, al fine di adottare un approccio personalizzato sin dal primo contatto con lo studente. Tra questi materiali sono stati inseriti anche strumenti di osservazione e valutazione e strumenti di autovalutazione delle competenze che vengono utilizzati durante il percorso didattico, che si rivelano particolarmente utili per far emergere apprendimenti e competenze pregresse che non sono state identificate nella fase di accoglienza.

I materiali sono stati classificati in: questionari; tracce di interviste; strumenti di osservazione e valutazione; strumenti di autovalutazione delle competenze; Uda di accoglienza; dossier personali.

Nella seconda attività è stato realizzato un focus group sulle prassi relative alle fasi di accoglienza, al riconoscimento dei crediti, al potenziamento delle lezioni di lingua italiana L2 e all'ampliamento dell'offerta e dell'orientamento in uscita. I docenti hanno mostrato apprezzamento per avere avuto la possibilità di poter condividere le prassi utilizzate all'interno di ciascun istituto, confrontandosi sugli elementi di criticità e condividendo soluzioni. Sono emersi spunti interessanti per potenziare le

attività di orientamento in uscita, soprattutto per quanto riguarda la rete con istituti di secondo livello e il tipo di percorso didattico realizzato nel secondo periodo in funzione del passaggio al secondo livello.

Nella terza attività è stato realizzato un altro focus group per definire un profilo delle competenze del docente CPIA relative alle prassi sopracitate e l'individuazione dei bisogni formativi in relazione al profilo delle competenze.

Dalla discussione sono emerse due tipologie di competenze, la prima strettamente legata alla professione di docente dell'educazione degli adulti in contesto multiculturale, che comprende competenze relative alla conoscenza e l'applicazione delle normative per il diritto allo studio degli adulti, competenza andragogiche, competenze di accoglienza e orientamento e competenze relative alla didattica nell'insegnamento a studenti non di madre lingua italiana, competenze sul fenomeno migratorio e competenze interculturali.

La seconda tipologia di competenze comprende competenze che possiamo definire strategiche, ma che sono ritenute altrettanto importanti per svolgere tutte le attività di accompagnamento personalizzato per gli studenti che afferiscono ai CPIA: competenze di rete, competenze di problem solving, competenze emotive, competenze di mediazione e di negoziazione, competenze di valutazione delle competenze strategiche e competenze per lavorare in team.

Le competenze individuate durante la discussione sono considerate elemento fondante della professionalità dei docenti, che hanno ribadito la necessità di accedere a percorsi formativi ad hoc a cui partecipare prima dell'ingresso nel CPIA, per permettere un inserimento consapevole del docente nell'istituto, che presenta peculiarità del tutto specifiche rispetto alle altre scuole del sistema di istruzione.

4. Conclusioni

Il concetto di transizione può essere adottato come possibile paradigma interpretativo della contemporaneità, caratterizzata dalla rapidità, pervasività, multiformità del cambiamento nella vita degli individui e delle società. In sintesi, le biografie individuali si presentano sempre più come multiformi, multiple o comunque in movimento. Crisi e/o transizione rappresentano sempre più un dato strutturale del corso della vita. Ma anche se con conflitti, con contrasti e fatiche, il carattere dell'età adulta si presenta come possibilità di continuare a crescere e ad apprendere nella dimensione del lifelong learning. Se si assume questo nuovo scenario dei processi di adultizzazione, le transizioni si possono concepire come una dimensione di vita costituita da aspettative e necessità/vincoli, uno spazio tra il presente e i possibili futuri.

È necessario invece che i luoghi di apprendimento e formazione, in particolare i CPIA, siano lo spazio dove rendere visibili le identità, dove aprire un dialogo fra pari far emergere esperienze, aspettative, progetti e su questi costruire percorsi di inserimento di più ampio respiro, che permettano a tutti di accedere ai diritti e alle opportunità, di fare scelte consapevoli, che non siano dettate dal mero bisogno di sopravvivenza (Di Rienzo, 2012).

I risultati della ricerca presentata mettono in evidenza l'importanza di offrire servizi di accompagnamento e di orientamento per gli studenti immigrati per favorire l'inclusione educative e processi di transizione significativi rispetto al progetto migratorio. La discussione dei risultati, in particolare, porta a sostenere l'importanza di servizi che presentino forme nuove rispetto a quelli

previsti tradizionalmente per l'orientamento scolastico e professionale; forme che si richiamino ad approcci e strumenti di tipo biografico-narrativo.

La valorizzazione dell'esperienza non è solo un paradigma teorico nella teoria dell'apprendimento degli adulti (Jarvis, 2004) ma è un atto imprescindibile secondo 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 dei migranti, che tendano almeno alla personalizzazione dell'offerta formativa, se non addirittura all'individualizzazione.

Rispetto alla definizione di un profilo di competenze necessarie al docente operante nei CPIA per svolgere le attività di accoglienza e valutazione delle competenze pregresse, emerge un quadro multidimensionale, che rende quindi anche evidenti i bisogni formativi, sia per quanto riguarda metodi e strumenti di emersione e valutazione delle competenze e degli apprendimenti pregressi e la stesura dei patti formativi, sia per quanto riguarda la costruzione di un background teorico comune, che possa permettere, inoltre, anche percorsi di condivisione e di cooperazione in un'ottica di rete territoriale, che rappresenta un aspetto ancora problematico.

In effetti, nonostante il quadro normativo sia compiuto, l'accesso alle opportunità di riconoscimento delle competenze è ancora limitato ed ostacolato da una lenta messa a punto delle reti territoriali di apprendimento permanente e lo è, evidentemente, ancor di più per la popolazione immigrata.

È noto che i CPIA sono stati individuati come parti costitutive di tali reti e che, inoltre, nell'ambito del proprio ruolo e delle funzioni attribuite, possono ampliare l'offerta formativa nell'ambito della loro autonomia, nel rispetto delle competenze delle Regioni e degli Enti locali, stipulando accordi con essi ed altri soggetti pubblici e privati con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni.

È proprio a questa sfida che è riconducibile la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che vincola il sistema alla valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e di competenze della persona (Angeloni & Di Rienzo, 2022). Perciò l'alfa e l'omega dell'impostazione del sistema stesso sono dati dall'assunzione della storia individuale della persona che apprende. Quella storia all'interno della quale è iscritto il patrimonio di conoscenze, comunque acquisite e di competenze, comunque maturate.

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. 245-262). Roma: Carocci.

Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca – azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.

Angeloni, B., & Di Rienzo, P., (2022). L'inclusione educativa degli immigrati adulti subsahariani e la personalizzazione dell'offerta formativa: una visione di sistema, *Lifelong Lifewide Learning*, (18), 40, 139-152.

- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione: la parola a..., *Innovazione educativa*, 5-6, 11-15.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce- Rovato: Pensa Multimedia.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Roma: Carocci.
- Chello, F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, (14), 23, 18-34.
- Coggi, C. (2005). La ricerca in educazione. In C. Coggi, P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 19-30). Roma: Carocci.
- Commissione europea (2020). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. Bruxelles: European Communities.
- Diedrich, A. (2017). Validation of immigrants' prior foreign learning as a framing practice. *European Management Journal*, 35, 729-736.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- 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.
- 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*. Gèneve: ILO.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Le Boterf, G. (2008), *Repenser la compétence*, Paris, Éditions d'Organisations.
- 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.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marttunen, M., Laurinen, L., Litosseliti, L. e Lund, K. (2005). Argumentation skills as prerequisites for collaborative learning among Finnish, French, and English secondary school students. *Educational Research and Evaluation*, (11) 4, 365-384.
- Morrice, L. (2007). Lifelong learning and social integration of refugees in UK: the significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 155-172.
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: towards a conceptual understanding. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* (5), 2, 149-159.
- Morrice, L. (2019) Abyssal lines and cartographies of exclusion in migration and education: towards a reimagining. *International Journal of Lifelong Education*, 38 (1). pp. 20-33.

- Morrice, L. (2021). The promise of refugee lifelong education: a critical review of the field. *International Review of Education*, 67, 851-869.
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Paul, M. (2019). L'accompagnement : fonction, pratiques et effets. *Chemins de formation*, 22, 27-37.
- Piccardo, C., & Benozzo, A. (2010). Verso una definizione complessa di ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti (Eds.). *La ricerca-azione* (pp.1-28). Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò, R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO (2019). *4° Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all*. Hamburg: UNESCO.