2024, VOL. 22, N. 45, pp. 513 - 527 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

ESPERIENZE

La formazione come strumento di inclusione dei soggetti migranti: criticità, sfide e possibilità. Uno studio di caso nel SAI di Latina.

Training as a tool for inclusion of migrant subjects: critical issues, challenges and possibilities. A case study in the SAI of Latina.

Gaetana Tiziana Iannone, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo dà conto di uno studio di caso relativo al SAI (Sistema di Accoglienza Integrazione) di Latina, con particolare riguardo alla complessa procedura per il riconoscimento dei titoli di studio dei beneficiari accolti. Nello specifico si fa riferimento ai rifugiati ucraini e afgani che sono stati costretti ad abbandonare un percorso formativo o professionale già avviato nel proprio Paese. L' *èquipe* multidisciplinare della seconda accoglienza si fa carico di rimodulare gli interventi e i progetti di inclusione socioeconomica, in modo che la nuova utenza possa valorizzare le esperienze formative o lavorative precedenti, riconsiderare le competenze già acquisite e svilupparne di nuove, in linea con l'attuale contesto sociale, economico e culturale. Le storie analizzate rimandano a percorsi di alta formazione nei paesi di origine che non trovano corrispondenza in Italia e permettono una profonda analisi delle dinamiche che sfidano le professionalità a valenza pedagogica.

ENGLISH ABSTRACT

The paper gives an account of a case study related to the SAI (System Recepetion Integration) in Latina, with particular regard to the complex procedure for the recognition of the qualifications of the received beneficiaries. Specifically, reference is made to Ukrainian and Afghan refugees who were forced to abandon an educational or professional pathway already begun in their own country. The multidisciplinary team of the second reception takes charge of reshaping the interventions and socioeconomic inclusion projects, so that the new users can enhance previous training or work experiences, reconsider the skills already acquired and develop new ones, in line with the new social, economic and cultural context. The stories analyzed refer back to paths of higher education in countries of origin that do not find correspondence in Italy and allow for a profound analysis of the dynamics that challenge pedagogically-valued professionalism.

Contestualizzazione

L'offerta di formazione continua degli adulti (ACE) è in aumento in tutto il mondo: ma cosa accade nei percorsi destinati agli adulti migranti forzati? Il divario tra gli adulti altamente qualificati e quelli non-qualificati risulta sempre più ampio; cosa accade nel caso di un migrante altamente specializzato nel suo Paese di origine ma praticamente impossibilitato a vedersi riconosciuto il titolo nel Paese di approdo?

Autore per la Corrispondenza: Gaetana Tiziana Iannone, Università degli Studi di Roma Tor Vergata, E-mail: iannonegaetanatiziana@gmail.com

La migrazione forzata è un fenomeno consolidato, non statico, che resiste e persiste nel tempo cambiando sempre forma e mai sostanza (Sayad, 2002; 2008; Cima, 2019; Dal Lago, 1999).

L'esperienza migratoria che caratterizza e accompagna da sempre la storia degli esseri umani è lo specchio di un diffuso disordine sociale, economico, politico, climatico, che spesso sfocia in cruenti conflitti e prese di potere da parte di regimi totalitari, costringendo un gran numero di donne, uomini e bambini a lasciare i propri Paesi per scampare a destini violenti e predefiniti (Oim, 2024; Unhcr, 2023, Ilo, 2024).

Il SAI (Sistema Accoglienza Integrazione) rappresenta un eccellente osservatorio per poter tracciare i flussi migratori che si avvicendano nel tempo; inevitabilmente i numeri del Sistema Accoglienza Integrazione del Comune di Latina hanno seguito in modo spontaneo e composito le emergenze migratorie che si sono verificate a livello geopolitico (Ambrosini, 2012; Bianchi, Iannone, 2022, pp.145–159).

Nello specifico, da giugno del 2021 l'accoglienza di secondo livello in Italia ha dovuto fronteggiare l'arrivo di profughi afgani in conseguenza del ritiro delle truppe internazionali dal territorio dell'Afghanistan, con conseguente presa del potere dei talebani nell'agosto dello stesso anno, avvenuta per mezzo di una rapida offensiva militare. Nonostante ammonimenti e condanne dalla comunità internazionale, si è assistito a un governo preso con la forza: governo che non ha mai ottenuto legittimità internazionale. Ciò ha avuto una ricaduta sostanziale nei sistemi di seconda accoglienza che hanno offerto ospitalità a 1907 profughi di cui il 55% uomini, il 45 % donne; il 37 % minori (Oim, 2022). La situazione emergenziale afgana ha registrato un considerevole aumento di profughi giunti in Italia in meno di 3 mesi, difatti, ad agosto 2022, il numero di rifugiati è salito a 3470. Data l'emergenzialità delle evacuazioni umanitarie dall'Afghanistan, nell' ottobre 2022, il Ministero dell'Interno ha pubblicato un avviso di ampliamento per i progetti SAI, denominando tale manovra "Operazione Aquila", e richiedendo ai singoli progetti dislocati sul territorio italiano, un allargamento delle strutture e dei posti di accoglienza, come da D.L. 8 ottobre 2021.

Il SAI di Latina è stato autorizzato a un ampliamento di n. 30 posti con conseguente accreditamento di n.6 appartamenti dediti esclusivamente all'utenza afgana. In accoglienza sono presenti ad oggi n. 32 beneficiari afgani costituiti da 6 nuclei familiari.

Nel 2022 il SAI ha risposto ad un'ulteriore improvvisa emergenza proveniente dai territori ucraini, successivamente all' invasione russa degli stessi. Il sistema di seconda accoglienza, in tutta Italia, ha aperto le porte a 740 cittadini ucraini per la maggior parte minori e donne, a seguire, uomini anziani; ad oggi i dati ufficiali parlano di 220.373 profughi ucraini ospitati in Italia, come riportato nel *Ukraine Refugee Situation*.

Il SAI di Latina accoglie attualmente 21 beneficiari ucraini di cui 6 nuclei monoparentali, 2 nuclei familiari, un uomo singolo e una donna singola.

L'inclusione dei migranti forzati provenienti dall'Ucraina e dall'Afghanistan ha implicato un approccio innovativo nella promozione e progettazione dei percorsi di emancipazione.

Pertanto, un'integrazione che per essere affrontata, richiede una riflessione, ovvero, deve essere "pensata", vale a dire progettata intenzionalmente (Catarci, 2011, 2019 p.103).

Relativamente ai processi di apprendimento e di formazione, questa utenza si fa portatrice di nuovi bisogni e nuove esigenze che richiedono agli stessi professionisti una rimodulazione dei servizi offerti, prevedendo una categorica innovazione nell'uso dei dispositivi formativi offerti e contenuti nel Manuale Sprar del 2018.

Ciò, contestualmente, ha implicato una *rivoluzione* nell'utilizzo delle canoniche strategie educative, che le figure professionali hanno dovuto modificare e veicolare in correlazione alla diversificata progettualità da promuovere.

L'utenza ucraina e afgana si caratterizza per un livello di scolarizzazione elevato che comprende titoli di laurea, dottorati e professioni regolamentate; dunque per tali migranti si apre una questione molto complessa e ancora non ben definita in merito al riconoscimento dei titoli di studio, alle eventuali equipollenze e all'inquadramento delle professioni.

L'inclusione per i rifugiati ucraini e afgani non si concretizza, esclusivamente, attraverso le "consuete tappe" dell'apprendimento dell'italiano L2, della formazione professionale, del tirocinio formativo e borse lavoro poiché esplicitano l'esigenza e la volontà di una riconquista della propria autonomia a partire dalla valorizzazione del percorso accademico e professionale pregresso. Non ci troviamo, dunque, nell'ordinaria, seppur subordinante declinazione del CPIA come "diplomificio" (Bianchi, 2021); leggendo in prospettiva critica questo bisogno dei migranti adulti (Fiorucci, 2020) possiamo posizionarci nella consapevolezza di dover cambiare i tradizionali paradigmi dell'educazione finalizzata ai processi di integrazione sociale e culturale (Catarci, 2011) per le persone migranti.

Ci troviamo difronte a persone altamente qualificate nei contesti di provenienza che rivendicano l'opportunità di potersi riqualificare nel contesto ospitante a partire dal proprio bagaglio formativo. Ciò che maggiormente reclamano è la possibilità di un riconoscimento dei titoli acquisiti, dunque di "riuscire a valorizzare la precedente esperienza formativa e di lavoro, a ricontestualizzare competenze già acquisite e a svilupparne di nuove in modo coerente con il nuovo contesto sociale, economico e culturale" (Catarci in Cerrocchi p. 112).

In questa prospettiva, è utile evidenziare che la condizione dei rifugiati è segnata da numerose rotture che si ripetono nel tempo. La loro esperienza di vita è come una trama frantumata e dispersa, che si co-costruisce attraverso la continua elaborazione del processo di spostamento (Losi, 2000, p.8) e l'individualizzazione del percorso di inserimento sociale che permette di collegare tale percorso alla valorizzazione delle esperienze formative o professionali precedenti, riconoscendo e utilizzando le competenze acquisite in contesti passati (Catarci, 2011).

È importante per loro che la perdita di beni materiali non si sommi anche a quella di beni immateriali come per i percorsi scolastici, universitari e di ricerca, per i quali hanno speso anni di studio e fatica e, soprattutto, attraverso cui hanno costruito e definito il proprio futuro, la propria vita.

Per loro la progettualità si *sposta in avanti*, partendo da uno *step successivo* rispetto, ad esempio, all'utenza africana accolta negli anni precedenti, il cui basso livello di scolarizzazione ha reso necessario agevolare e rinforzare percorsi di apprendimento

dell'italianoL2 e attività di orientamento e formazione professionale (Unhcr 2021, 2022; Easo, 2019). Potremmo definirla una sorta di "inclusione 2.0" per cui l'intera comunità educante del SAI è chiamata a *"fare i conti"* con nuovi bisogni formativi, nuove procedure e nuove aspettative.

Riferimenti teorici e normativi

Partendo dal concetto di *empowerment*, inteso come processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ricostruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità (Manuale Sprar, 2018), si propone uno studio di caso circoscritto al SAI di Latina all'interno del quale la popolazione afgana e ucraina si presenta con titoli di studio molto elevati che necessitano di un riconoscimento legale al fine di poterne usufruire sul territorio italiano.

Nonostante da un punto di vista legislativo vi sia una normazione chiara e trasparente (attraverso la legge 11 luglio 2002 n.148 che ha ratificato in Italia la "Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella Regione europea" detta sinteticamente Convenzione di Lisbona), le complessità sono molteplici e di difficile interpretazione. La Convenzione di Lisbona è entrata a far parte pienamente dell'ordinamento italiano dal 2002, modificando in maniera decisiva il settore del riconoscimento dei titoli di studio, ovvero producendo un passaggio dal canonico concetto di equipollenza a quello di riconoscimento finalizzato. Il modello di equipollenza è definibile come una procedura valutativa che converte il titolo estero in qualifica avente pieno valore legale in Italia e producendo tutti gli effetti legali di un titolo italiano. La novità introdotta dal riconoscimento finalizzato, invece fa riferimento in modo puntuale, al concetto stesso di riconoscimento del titolo estero. In applicazione dell'Articolo IX.2 della succitata Convenzione, l'Italia ha affidato al CIMEA (1) - Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche - il compito di svolgere le attività di Centro nazionale di informazione sulle procedure di riconoscimento dei titoli vigenti in Italia, sul sistema italiano d'istruzione superiore e sui titoli presenti a livello nazionale (Cimea, 2023).

Questa modifica procedurale e culturale nel riconoscimento delle qualifiche rappresenta una consapevolezza matura da parte delle istituzioni accademiche, designate per legge come enti responsabili del riconoscimento. Queste istituzioni devono dotarsi di strutture adeguate e formare personale qualificato per valutare e riconoscere i titoli esteri.

Questo è fondamentale per promuovere la mobilità e l'internazionalizzazione, in linea con le strategie interne dell'istituzione. Inoltre, è un "potere-dovere" derivante dai principi della Convenzione di Lisbona, che implica una responsabilità diretta nel garantire un riconoscimento equo.

L'introduzione nel nostro ordinamento del concetto di riconoscimento finalizzato sta tentando di modificare la precedente procedura di equipollenza in atto da più di 20 anni, con lo scopo di snellire e facilitare una prassi particolarmente lunga e articolata.

Il sistema del riconoscimento finalizzato è sicuramente utile al fine di far produrre gli effetti del titolo estero, limitatamente ad *un'esigenza specifica*, riducendo in tal modo i tempi

degli interventi dell'accoglienza e restituendo al beneficiario/a la speranza di ritrovare parti di un'esistenza smarrita. La speranza è un costrutto pedagogico che sin dalla teorizzazione frereiana (2014) caratterizza i percorsi di riscrittura esistenziale per i migranti, "la speranza come necessità ontologica ha bisogno di ancorarsi alla pratica"(Freire, 2014, p.14,) per rendere attivi e progettuali i percorsi di inclusione. Qualora la speranza si limitasse a mero sentimento di aspettazione fiduciosa tutto si trasformerebbe in disperazione, inazione e totale immobilismo.

Ci sono differenti procedure di valutazione dei titoli esteri a seconda dello scopo per cui tale riconoscimento è richiesto; tuttavia, il titolo estero non verrà trasformato in qualifica italiana avente valore legale, ma esprimerà gli effetti accademici e/o professionali in maniera puntuale solo per quel singolo scopo e in quel singolo momento. Sarà quindi fondamentale conoscere lo scopo e la finalità per cui è richiesto un riconoscimento nel nostro ordinamento prima di iniziare qualsiasi procedura valutativa, tenuto conto delle differenti procedure esistenti e dei differenti enti preposti a tali adempimenti (CIMEA, 2023).

In ogni caso, anche la procedura del riconoscimento finalizzato richiede dei passaggi burocratici che non sempre possono essere adempiuti dai singoli/e beneficiari/e per motivi che sono strettamente connessi al loro status di rifugiati.

Il sistema di riconoscimento dei titoli esteri incontra numerose difficoltà, quali:

- impossibilità di reperire i titoli accademici in Paesi dove sono presenti conflitti bellici e/o regimi totalitari;
- riconoscimento esclusivamente formale del titolo conseguito nel Paese di origine e che, dunque, non ne permette il pieno utilizzo in Italia.

La prima difficoltà è strettamente connessa a impedimenti materiali nel poter reperire la documentazione accademica, poiché le istituzioni preposte quali Università, Ambasciate o Consolati sono stati distrutti o chiusi a tempo indeterminato; ciò implica nel caso specifico della popolazione migrante afgana e ucraina, l'impossibilità di poter far valere il proprio percorso di studi.

La seconda problematica si nasconde dietro un'apparente soluzione: CIMEA (Centro di informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) fornisce la possibilità, oggettivamente efficace, di reperire la documentazione a supporto del riconoscimento accademico dei titoli attraverso alcuni strumenti, tra cui:

- l'Attestato di Comparabilità (2), un'attestazione emessa dal CIMEA stesso, con mero valore di parere rispetto al titolo;
- Dichiarazione di valore (3), emessa dalla Rappresentazione diplomatica consolare italiana del Paese al cui sistema educativo il titolo estero afferisce.

Tuttavia, tale documentazione non garantisce in alcun modo il riconoscimento formale e/o legale del titolo all'interno di un sistema nazionale, ma è indicazione utile per le istituzioni che valuteranno la qualifica durante le differenti procedure di riconoscimento. Anche se non esiste una legge che stabilisce esattamente quale documentazione sia necessaria per ogni tipo di procedura di riconoscimento accademico, ci sono comunque delle pratiche comuni che aiutano a identificare i documenti solitamente richiesti dalle istituzioni di istruzione superiore. Alla luce di quanto esposto, è evidente la complessità

del processo in essere: i professionisti del SAI hanno dovuto formarsi autonomamente, utilizzando documentazione digitale e richiedendo protocolli e procedure agli enti competenti, in particolare rivolgendosi agli uffici del CIMEA per una conoscenza più approfondita della materia.

Il nuovo gruppo di utenti ha richiesto all'*equipe* multidisciplinare non solo una formazione specifica, ma anche l'uso di competenze interculturali (Roverselli, 2015; Fiorucci, 2020), volte a costruire una rappresentazione del migrante che colga la multidimensionalità dell'esistenza umana. Questa rappresentazione non deve essere limitata all'identità di origine, ma deve includere elementi più ampi come la traiettoria migratoria, le condizioni di acculturazione e il progetto di vita. È inoltre importante considerare i fattori spirituali e religiosi per comprendere pienamente la situazione del migrante, così come le molteplici appartenenze e caratteristiche (età, genere, status sociale e professionale) che sono fondamentali per la realizzazione della persona. (Santerini, 2003)

Grazie alle lenti interpretative interculturali e postcoloniali (Burgio, 2022), l'analisi e il posizionamento in questo studio di caso, si caratterizzano come un umile tentativo di impegno pedagogico "sul campo".

Nota metodologica

In parallelo all'analisi approfondita della documentazione riguardante il SAI, alla revisione della letteratura pertinente e alla valutazione dei principali riferimenti normativi, si è deciso di raccogliere due storie biografiche come caso pedagogico. Questa scelta è stata fatta perché si ritiene che tale approccio sia particolarmente utile per comprendere le conseguenze sociali, culturali e professionali che una progettazione pedagogica può generare. In particolare, l'analisi del caso consente di esplorare le implicazioni formative e le possibilità di revisione e miglioramento dei processi educativi (Bianchi, Iannone, 2022).

In linea con l'obiettivo del presente contributo che intende esplorare la pratica pedagogica del riconoscimento finalizzato, la scrittura del caso è considerata come una strategia di ricerca e come uno strumento di riflessione sull'operato del professionista. A supporto della scrittura del caso pedagogico (Riva, 2007) come prassi di ricerca clinica (Demetrio, 2008), verranno adottati due approcci: da un lato, quello fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 1990; 2002), dall'altro, la tradizione psicoanalitica legata alla scrittura del caso clinico (Barbieri, 2005; Ferro, 1999).

Questi approcci si rivelano infatti strumenti fondamentali poiché la scrittura del caso richiede una postura di ricerca, uno sguardo riflessivo e critico, soprattutto quando si tratta di narrare storie educative. Il caso pedagogico consente di costruire e far emergere una prospettiva particolare, una storia unica all'interno della complessità dell'esperienza educativa, offrendo al ricercatore uno sguardo paradigmatico e una certa autonomia di ricerca che può essere declinata in vari approcci metodologici (Biffi, 2014).

Lo studio di caso: Le storie di Alina e Hasibullah come caso pedagogico

Alina (A.), nome di fantasia, arriva nel servizio SAI di Latina il 17 agosto del 2022 insieme al figlio adolescente.

Trascorsi circa 8 mesi in accoglienza, a seguito di colloqui educativi e sociali in cui sono state esplicitate e condivise le prioritarie esigenze della beneficiaria, le viene somministrato dalla psicologa-psicoterapeuta in presenza dell'educatore professionale, il dispositivo formativo del Bilancio di competenze (BdC). Quest'ultimo, facendo leva sulla narrazione autobiografica delle esperienze pregresse della donna, può essere definito una vera e propria procedura educativa di natura eminentemente sociale (Ladogana & Loiodice, 2018).

La sua biografia costituisce un esempio rappresentativo dell'intero campione, poichè contiene delle peculiarità che appaiono ricorsive ed emblematiche; la popolazione ucraina presenta un grado di scolarizzazione elevato che implica la richiesta di un'inclusione socioeconomica in categorie professionali considerate e adeguate. Alina è una cittadina ucraina che ha dovuto lasciare il suo paese a causa del conflitto russo – ucraino. È moglie di un funzionario statale e madre di un ragazzo di 16 anni, è nata il 4 marzo del 1982 a Odessa, in Ucraina.

Ha lasciato il proprio paese insieme al figlio, il marito essendo un pubblico funzionario non ha avuto la stessa possibilità: i cittadini ucraini impiegati nella pubblica amministrazione, a prescindere dal genere, sono stati obbligati a restare in Ucraina, poiché su di loro è apposto un veto alla mobilità. Alina racconta durante il BdC di essere una veterinaria, a Odessa, dove aveva un proprio studio privato che gestiva in collaborazione con altri 2 colleghi. Ha conseguito la laurea Magistrale in Medicina Veterinaria della durata di 5 anni e possiede un'esperienza decennale nel settore.

La richiesta che Alina sottopone all'*équipe* è di ricollocarsi in Italia nel medesimo settore: è necessario per lei e per il suo futuro, valorizzare la pregressa esperienza formativa e lavorativa.

Alina conserva nel suo appartamento all'interno della struttura, in un cassetto del suo armadio, numerosi strumenti, manuali e medicamenti utili al suo lavoro di veterinaria, offre la propria assistenza gratuita come volontaria in alcune associazioni che si prendono cura di animali. Riporta di voler imparare le tecniche della medicina veterinaria italiana per poter riprendere a pieno la sua professione, e che impiegherà questo "tempo sospeso" per studiare, approfondire e avere maggiore comprensione della lingua italiana.

La priorità per A. è di una riprogettazione esistenziale che tenga congiunte in modo sistemico esperienze passate e azioni future.

La valorizzazione di conoscenze, abilità e competenze acquisite si scontra con la cavillosità burocratica causata dalla situazione geopolitica del Paese di provenienza e dalle procedure di riconoscimento dei titoli.

Difatti ad oggi, Alina è impossibilitata materialmente ad avviare la procedura di riconoscimento accademico, in quanto non può rispondere ad alcuni requisiti fondamentali quali:

- la certificazione prodotta dal casellario giudiziario in Ucraina per i carichi pendenti, poiché gli uffici preposti non sono disponibili in conseguenza dei bombardamenti subiti;
- l'elenco degli esami sostenuti durante la sua carriera accademica, poiché ci sono tangibili difficoltà nel raggiungimento sia in presenza che telefonico della segretaria universitaria.

Una situazione similare la possiamo riportare in riferimento a un beneficiario afgano Hasibullah (H.), nome di fantasia, nato il 27 marzo 1997 e giunto in Italia il 25 marzo 2022 insieme alla moglie e due figli di tre e cinque anni

Ha vissuto tutta la sua vita ad Herat e la giovane età fa presupporre che non abbia mai conosciuto prima del 31 agosto 2020 il regime talebano. H. arriva nel progetto SAI del Comune di Latina visibilmente scosso ed emotivamente provato. Nei colloqui successivi al suo arrivo condividerà con l'educatrice di riferimento il racconto della morte del padre, decapitato in sua presenza dai talebani, i quali intimarono a H. che presto sarebbe toccato anche a lui lo stesso destino.

H. è stato accusato di tradimento per la sua collaborazione con la Nato; egli esercitava la professione di commercialista presso l'amministrazione pubblica in Afghanistan per le forze armate americane. È dovuto fuggire proprio in ragione della sua cooperazione, poiché lo rendeva per i talebani "un traditore".

Nella fase progettuale del BdC il beneficiario ha esplicitato l'esigenza di voler reinvestire le competenze formative e tecnico professionali acquisite precedentemente, nell' attuale contesto di riferimento. Riporta, tuttavia, l'incertezza di come poterle "rivitalizzare", ovvero, in che modo rendere flessibile e modificabile la propria area professionale nel Paese d'accoglienza, al fine di trovare spazi occupabili per ridisegnare la propria carriera.

Il beneficiario è in possesso di una Laurea in Ingegneria Civile conseguita nel Paese d'origine.

H. si è visto sottrarre la propria esistenza senza poter fare nulla, nessun potere d'azione.

Ha perso i propri cari, la sua casa, il suo lavoro, non possiede materialmente più nulla. Ciò che gli resta, come spesso ha ripetuto nelle diverse fasi del BdC è "nella sua testa", ovvero, i suoi studi, l'esperienza lavorativa, "un pezzo" di vita, che ha potuto proteggere e preservare.

La priorità assoluta per lui è recuperare una parte della sua esistenza, quella che gli ha permesso di acquisire un ruolo sociale, una posizione lavorativa; quella "parte" che nessuno ha potuto sottrargli e appropiarsene, perché è legata alla sua stessa esistenza.

La progettualità dichiarata da H. è comune a numerosi membri della comunità afgana ospitata dal SAI di Latina; H. racconta che uomini e donne afgane, in maniera trasversale, durante i 20 anni di occupazione americana, hanno avuto la possibilità di una formazione accademica che si è estesa fino al terzo livello. Tale popolazione si deve confrontare con l'attesa di procedure assai farraginose per il riconoscimento dei titoli di studio, unico mezzo per poter "ricominciare da dove hanno interrotto" senza dover perdere ancora una parte di se stessi.

Il riconoscimento dei titoli esteri nonché la documentazione accademica e conseguenti procedure di verifica descrivono un elemento stabile della migrazione ucraina e afgana.

L'analisi dei dati

La prospettiva interpretativa interculturale e postcoloniale aiuta a interpretare i dati seguendo linee e sguardi orientati alla giustizia sociale, in tal senso, la pedagogia freireiana offre un modello che si adatta a questa prospettiva, enfatizzando l'importanza della coscienza critica e dell'educazione come strumento di liberazione. Freire (2011) sosteneva che solo attraverso un'educazione che coinvolga attivamente gli studenti, riconoscendo e valorizzando le loro esperienze e storie, è possibile ottenere un cambiamento sociale significativo. La sua proposta di un'educazione dialogica, centrata sull'emancipazione e la giustizia sociale, diventa un alleato essenziale per affrontare le sfide poste dalle disuguaglianze culturali e socioeconomiche.

Uno dei primi dati che emerge dallo studio di caso è che successivamente all' elaborazione del lutto della perdita, almeno parziale della propria identità professionale, giunge contestualmente, la richiesta di valorizzazione della carriera.

L'*èquipe* SAI del Comune di Latina, nell'utilizzo del Bilancio delle Competenze, ha potuto constatare che l'utenza ucraina e afgana non ha la necessità di essere orientata rispetto alle risorse e competenze possedute; è stato invece necessario iniziare da uno step successivo, ovvero, "individuare possibilità d'azione a partire dagli elementi raccolti e capire meglio come operare per realizzarli" (Lemoine, 2002 p. 49). La consapevolezza di voler perseguire un riposizionamento di sé stessi nel Paese d'accoglienza, specificatamente nel contesto lavorativo, diventa presupposto della loro riprogettazione esistenziale.

Allo stesso tempo ciò implica per le figure professionali del SAI una responsabilità nei confronti di destinatari che hanno percorso una molteplicità di cammini, passati e presenti, che non possono essere disgiunti o scissi. Ed è proprio da qui che le figure a valenza educativa devono farsi carico di un impegno non solo pedagogico ma anche politico, volto alla facilitazione delle pratiche burocratiche di riconoscimento (Freire, 2011).

Queste rappresentano oltre che l'opportunità di una concreta inclusione nel mercato del lavoro anche la speranza di poter intraprendere cammini futuri, proseguendo una progettualità esistenziale che tenga salda, almeno "un pezzo" della propria identità, quella professionale, poiché ogni progettualità futura sarà sempre il prolungamento di altre passate per cui si è transitato. È dunque imprescindibile ripensare una progettazione formativa che parta dalle pratiche di riconoscimento finalizzato, che persegua azioni mirate e opportunità di integrazione e ancora, che tenga conto del loro bagaglio formativo pregresso. Non è auspicabile proporre loro percorsi di inclusioni alternativi, o ancor peggio, involutivi; si rischierebbe una grande frustrazione e impedimento a qualsiasi tipo di apprendimento (Dozza 2018a, p.34; Ladogana 2019, pp. 283-303).

La possibilità di integrarsi in un contesto storico, sociale e culturale specifico per i richiedenti protezione internazionale si concretizza principalmente attraverso l'accesso al lavoro, inteso non solo come attività produttiva, ma anche come un'opportunità di azione e riflessione sociale (D'Antone, 2012).

Le istituzioni che si occupano del riconoscimento delle qualifiche possono incontrare difficoltà significative durante il processo di valutazione e riconoscimento. Queste difficoltà sono spesso legate alla mancanza di procedure e politiche ben definite per riconoscere qualifiche non documentate, alla necessità di prove documentali delle credenziali e delle qualifiche accademiche del richiedente, e alle informazioni sugli obblighi legali. In alcuni casi, la reputazione o la credibilità dei documenti può essere considerata bassa a causa delle condizioni nei paesi di origine dei rifugiati.

Riflessioni conclusive

Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) pone al centro del suo programma le persone accolte, con l'obiettivo principale di aiutarle a riconquistare la loro autonomia. Questo viene realizzato offrendo servizi essenziali e adeguati. È cruciale che i beneficiari seguano un percorso che li renda indipendenti dall'assistenza, evitando il rischio di assistenzialismo, e che favorisca la loro emancipazione in vari ambiti. L'accoglienza è progettata per creare un contesto che permetta ai beneficiari di diventare partecipanti attivi della loro inclusione culturale e sociale. L'obiettivo è che tutti i soggetti, a prescindere dalle loro caratteristiche individuali, possano riconquistare la propria autonomia, tenendo conto delle differenze di genere, età, condizioni psicofisiche e appartenenza etnica, linguistica e religiosa, spesso influenzate da specifiche vulnerabilità e fragilità ricorrenti.

A valle di questa ricerca, emerge l'importanza di agire un nuovo impegno condiviso che prevede azioni di formazione e di autoformazione sia per i professionisti che per i rifugiati.

I beneficiari, dal canto loro, sono richiestivi di un inserimento lavorativo che tenga in considerazione il livello socio economico del Paese di provenienza; inoltre, sempre in merito alla propria ricollocazione lavorativa, non sono pronti assolutamente a mediare, poiché si ritengono legittimati attraverso il possesso di un titolo di studio pregresso, a poter essere ancora ciò che sono stati. Rilevante in proposito il seguente stralcio:

> Non ho potuto scegliere di restare nella mia casa con la mia famiglia, nel mio studio veterinario, nel mio paese…nella mia vita! Ho dovuto lasciare tutto, scappare, senza neanche il tempo di capire a cosa stavo rinunciando.

Mostra una sua fotografia alla mediatrice e chiede di farmela vedere.

> Mi riconosci? Non sembro più io. Io stessa non mi riconosco! Sono dimagrita, invecchiata, sopraffatta dal dolore e dalla guerra. Mi "ritrovo" solo quando curo gli animali, quando posso fare il mio lavoro, ma per ora come volontaria. Ho lasciato tutto, ma non voglio rinunciare alla mia professione che ho scelto con amore e consapevolezza, che ho raggiunto con sacrifici e zelo, che mi ha reso una donna libera e indipendente. Sono consapevole che potrò recuperare parzialmente la mia identità professionale, che dovrò modificarla e adattarla alle richieste lavorative in Italia. Va bene, non è un problema, ma voglio ricominciare proprio dai miei studi, dalla mia professione. Questa nessuno me la può togliere, né me la può portare via perché mi appartiene. È l'unica cosa che posso

> portare ovunque con me, non può essere slegata dalla mia esistenza. È tutto ciò che resta di me!.

Tutto ciò conduce a una riflessione importante, ovvero, farsi carico di una responsabilità, farsi carico di destini che necessitano di un'altra possibilità, fornire loro quella speranza che deve necessariamente ancorarsi alla pratica per divenire concretezza storica. (Freire, 2014, p.14)

È necessario adoperarsi per un'accoglienza che sia foriera di una piena inclusione a misura del beneficiario/a, mirata, pensata, condivisa, che favorisca l'unicità di ogni singola persona e, dunque, rifugga sia da un'accoglienza emergenziale che spesso si muove sul filo dell'assistenzialismo che da una ben nota integrazione subalterna, la quale vede relegati i migranti in *clichè* consolidati (Ambrosini, 1999). Spesso le persone rifugiate anche quelle con una solida e collaudata carriera professionale alle spalle compiono grandi sforzi per poter comprendere come proporsi in un nuovo contesto lavorativo, evitando di ridurre ai minimi termini la propria identità professionale, perché non sempre sono in grado di sapersi orientare nelle procedure che si presentano fumose e disarticolate.

Quanto finora esposto è perfettamente aderente ad uno degli obiettivi del *Global Compact On Refugees* che richiede espressamente il rafforzamento dell'autosufficienza dei rifugiati e invita gli Stati a investire sul "rafforzamento delle competenze e delle qualifiche attraverso specifici programmi di formazione, inclusa la lingua e la formazione professionale, legati alle opportunità del mercato".

A livello europeo, il nuovo Patto sulla migrazione e l'asilo della Commissione Europea promuove una gestione equa e sana della migrazione, garantendo che tutti coloro che risiedono legalmente nell'UE possano contribuire al benessere, alla prosperità e alla coesione delle società europee. Inoltre, l'UE incoraggia la collaborazione con i paesi partner per creare percorsi legali verso l'Europa, permettendo di attrarre talenti dai Paesi terzi.

Il Piano d'Azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 approfondisce ulteriormente, identificando la formazione, l'occupazione e le competenze come aree prioritarie. Tra gli obiettivi principali, il Piano mira a una valutazione più rapida ed efficace delle competenze dei migranti e a un supporto continuo per lo sviluppo delle competenze e la riconversione professionale, anche attraverso la convalida dell'apprendimento non formale e informale. Il Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali sottolinea l'importanza di investire nelle competenze e nell'istruzione per creare nuove opportunità per tutti, con particolare attenzione ai giovani e alle persone poco qualificate, che sono più vulnerabili alle fluttuazioni del mercato del lavoro.

Il Piano Nazionale per l'Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale pone l'accento sull'inserimento lavorativo e la formazione. Tra le altre cose, promuove strumenti come i tirocini di formazione e orientamento e l'apprendistato, con un'attenzione particolare alle categorie vulnerabili e alle donne, e mira a standardizzare le procedure per il riconoscimento delle competenze pregresse, al fine di orientare i percorsi di riqualificazione professionale. A livello nazionale, si riporta l'esperienza virtuosa del CAP Uniba (Centro per l'Apprendimento Permanente) che rappresenta l'unico Centro Servizi universitario in Italia che si occupa del riconoscimento e della validazione dei titoli di

studio, delle competenze professionali e delle soft skills di rifugiati e persone con background migratorio. Il servizio offerto dal CAP Uniba è destinato a tutti i cittadini e ha come missione quella di valorizzare il "capitale culturale" come risorsa fondamentale e strategica per l'umanità.

Dal febbraio 2016, il CAP si rivolge in particolare a persone provenienti da paesi in conflitto (come Siria, Pakistan, Afghanistan, Yemen, Eritrea), già titolari di asilo politico, protezione sussidiaria o internazionale. Il centro adotta una procedura semplificata per la valutazione dell'equivalenza dei diplomi e delle lauree e per l'iscrizione all'Università di Bari, offrendo l'opportunità di immatricolazione anche a chi non possiede la documentazione completa, con l'esonero dalle tasse universitarie (CAP, 2021).

I processi di integrazione e inclusione caratterizzati da una burocrazia copiosa e impegnativa, sono gestiti e costruiti dal lavoro sinergico di molteplici figure professionali che operano a più livelli per il raggiungimento di micro obiettivi.

Il lavoro d'equipè deve riconfigurarsi facendosi carico di lungaggini burocratiche e della capacità di spiegare ai beneficiari che l'equipollenza o riconoscimento finalizzato è un processo lungo e macchinoso, con tempi di attesa non definiti, con imprevisti imponderabili che producono una frustrazione generalizzata. Nei confronti dei beneficiari è imprescindibile lavorare in trasparenza, in continuità e in condivisione dell'intero processo di riqualificazione professionale, al fine di evitare un blocco della collaborazione e una contestuale sfiducia nel servizio.

Le competenze che richiedono un riconoscimento ufficiale spingono sia i migranti che gli operatori a iniziare un processo di certificazione. Questo può essere particolarmente vantaggioso in alcuni casi, poiché permette di valorizzare competenze acquisite in modo non formale e informale, oltre a quelle ottenute formalmente ma non certificabili a causa della mancanza di documenti legali o delle differenze tra il sistema educativo del paese d'origine e quello del Paese ospitante.

Notes

(1) Il CIMEA - Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche svolge dal 1984 la propria attività di informazione e consulenza sulle procedure di riconoscimento dei titoli di studio e sui temi collegati all'istruzione e formazione superiore italiana e internazionale. Obiettivo principale del CIMEA è quello di favorire la mobilità accademica in tutti i suoi ambiti, facilitando la comprensione degli elementi del sistema italiano e dei sistemi esteri di istruzione e formazione superiore e promuovendo i principi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli. Il CIMEA dispone di un centro di documentazione internazionale e di banche dati specializzate sui sistemi esteri di istruzione superiore, sulle tipologie di titoli di studio di ogni paese e sulla legislazione nazionale in tema di istruzione superiore. Fornisce mediamente ogni anno tramite e-mail e in forma gratuita risposte a oltre 20,000 quesiti in tema di riconoscimento e valutazione di qualifiche a università italiane e straniere, studenti universitari, docenti e ricercatori, organizzazioni internazionali, ministeri, enti di ricerca ed organismi pubblici italiani e stranieri, enti, imprese ed associazioni, cittadini italiani, dell'Unione europea nonché di tutti i continenti.

(2) L'Attestato di Comparabilità è una attestazione emessa dal CIMEA che ha la natura di parere e che descrive le caratteristiche della qualifica estere valutata da esperti *credential evaluator*. L'attestato include una valutazione del titolo a cui si riferisce in termini di comparabilità, ossia

di indicazione del livello del titolo estero in riferimento ai cicli del Processo di Bologna e ai livelli dell'*European Qualifications Framework*. Tale comparazione, unita alle informazioni utili sulla qualifica estera, non sancisce il riconoscimento formale del titolo all'interno del sistema nazionale italiano, ma è indicazione utile per le istituzioni che valutano la qualifica durante le differenti procedure di riconoscimento: l'Attestato di Comparabilità del titolo ha la forma di parere, e non vincola in alcun modo le istituzioni durante le proprie procedure di valutazione e di riconoscimento. L'Attestato di Comparabilità viene rilasciato solo per qualifiche ufficiali di un determinato sistema, emesse da istituzioni riconosciute/accreditate, sia per titoli afferenti al sistema della formazione superiore, sia per titoli scolastici finali. Occorre precisare che l'Attestato di Comparabilità non ha lo scopo di certificare l'autenticità del titolo.

(3) La Dichiarazione di valore è un documento, scritto in lingua italiana, che descrive sinteticamente le caratteristiche principali di un titolo di studio estero, specificando i diritti accademici e professionali che tale titolo conferisce nel sistema educativo di appartenenza. È un documento di natura esclusivamente informativa, pertanto, come di recente indicato in calce al documento stesso, non implica alcun riconoscimento, equipollenza od omologazione del titolo di studio cui fa riferimento. Al suo interno non è quindi inclusa alcuna forma di valutazione dell'idoneità né comparazione con i titoli italiani, in quanto mira essenzialmente a fornire elementi utili per consentire alle autorità italiane competenti l'effettiva valutazione del titolo stesso ai fini del suo riconoscimento. Le Rappresentanze diplomatiche non hanno alcun potere decisionale in tema di riconoscimento accademico, che è competenza esclusiva delle istituzioni della formazione superiore.

Bibliografia

Ambrosini, M. (1999). *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*. FrancoAngeli.

Ambrosini, M. (2012). *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa.* FrancoAngeli.

Barbieri, G. (2005). *La struttura del caso clinico. Un percorso tra psicoanalisi, semiotica e narratologia.* Raffaello Cortina.

Bianchi, L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti.* FrancoAngeli.

Bianchi, L. & Iannone, G. T. (2022). Processi e pratiche di educazione alla salute e formazione delle donne migranti nel SAI: studio di caso sulle vittime di tratta a Latina in *Educazione Interculturale*, 20 (2), pp. 145–159. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15861

Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo.* Franco Angeli.

Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale.Prospettive radicali per l'intercultura.* FrancoAngeli.

Cap Uniba. (2021). *Centro di servizio per l'Apprendimento Permanente dell'Universita' degli studi di Bari "Aldo Moro"* https://www.uniba.it/it/centri/cap/Institutional-profile/ITCompanyProfileCAP_2021.pdf).

Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali.* Franco Angeli.

Catarci, M. (2019). L'inclusione formativa e sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale. In Cerrocchi L., (a cura di). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa.* FrancoAngeli.

Cima, R. (2019). Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro. Roma: Carrocci.

Commissione Europea, Proposta di regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio concernente le situazioni di crisi e di forza maggiore nel settore della migrazione e dell'asilo. Comunicazione del 23 settembre 2019. https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019D1741&from=CS.

Commissione Europea, Sfruttare al meglio il potenziale innovativo dell'UE
Piano d'azione sulla proprietà intellettuale per sostenere la ripresa e la resilienza dell'UE. Comunicazione del 20 novembre 2020. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0760&from=EN

Consiglio Europeo & Unesco, Convenzione sul Riconoscimento della Qualificazione riguardante l'Istruzione Superiore nella Regione Europea, 1° Febbraio 1999. https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/convenzione-di-lisbona

D'Antone A. (2012). Teoria e prassi nella formazione adulta. Tra profilo culturale/professionale e opportunità/prospettive di integrazione dei lavoratori migranti. In Dozza L. (a cura di). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita.* Milano:FrancoAngeli.

Dal Lago, A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale.* Feltrinelli.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali.* Raffaello Cortina.

Dozza, L. (2018a), Professioni educative per il sociale:proggettualità e setting educativo. In Cerrocchi L. & Dozza L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. FrancoAngeli,

Ferro, A. (1999). *La psicoanalisi come letteratura e terapia*. Raffaello Cortina.

Fiorucci, M. (2020). Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale. Milano: FrancoAngeli.

Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi.* Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele.

Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi.* Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele.

ILO (2024). *World Employment and Social Outlook Trends*. Ginevra:Ilo https://www.ilo.org/publications/flagship-reports/world-employment-and-social-outlook-september-2024-update

Ladogana, M. (2019). Dal racconto al progetto di vita e lavoro. Le potenzialità del Bilancio di competenze. In Cerrocchi L. (a cura di) *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: FrancoAngeli.

Ladogana, M. & Loiodice I. (2018). "Il Bilancio di competenze. Un' azione educativa di natura sociale ". In Cerrocchi L. & Dozza L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, Professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Lemoine, C. (2002). Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi. Milano: FrancoAngeli.

Losi N. (2020). Critica del Trauma. Modelli, metodi ed esperienze etnopsichiatriche. Macerata: Quodlibet.

Ministero dell'interno, (2018). Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria (versione aggiornata dell'approfondimento La protezione internazionale delle persone vittime della tratta o potenziali tali). Ministero dell'Interno.

Ministero dell'Interno, (2021). Decreto legge 8 ottobre 2021 n.139 Disposizioni urgenti per l'accesso alle attivita' culturali, sportive e ricreative, nonche' per l'organizzazione di pubbliche amministrazioni e in materia di protezione dei dati personali.

OIM, (2022). *La diaspora afgana: partner nella risposta alle crisi*. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione allo Sviluppo (MAECI), attraverso il Contributo Volontario Italiano. https://italy.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1096/files/documents/2022_Mappatura%20diaspora%20Afgana.pdf

OIM (2024).*World Migration Reporte*. Ginevra: Oim. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024 world migration 2024

Presidente della Repubblica, *Misure urgenti in materia di energia, emergenza idrica, politiche sociali e industriali*. Decreto legge 9 Agosto 2022, n.115 https://www.gazzettaufficiale .it/eli/id/2022/08/09/22G00128/sg

Report EASO (2019). *Orientamenti per Paese: Nigeria*. Lussemburgo: Ufficio delle Pubblicazioni dell'UE. Pubblicazioni dell'UE. https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Country_Guidance_Nigeria_2019_IT.pdf

Riva, M.G. (2007). La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (a cura di). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura (pp. 409-423).* Milano: Edizioni Unicopli.

Roverselli, C. (2015). *Insegnanti, diversità, questioni di genere.* Anicia.

Santerini, M. (2003), *Intercultura*. La Scuola.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'emigrato.* Cortina Editore.

Sayad, A. (2008). *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*. Ombre corte.

Ukraine *Refugee Situation, (2024).* Ginevra:Unhcr https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

UNHCR (2021). *Identificazione delle donne vittime di tratta e richiedenti asilo,* Ginevra: Ufficio Regionale per l'Europa. https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2021/01/Linee-Guida-per-le-Commissioni-Territoriali_identificazione-vittime-di-tratta.pdf

UNHCR (2022). *In collaborazione con Migration Policy Group, Promuovere l'integrazione dei rifugiati. Ginevra: Ufficio Regionale per l'Europa.* https://www.unhcr.org/it/wp-

UNHCR (2023) Global Trends Report 2023. Ginevra:Unhcr https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy.* SUNY Press.

Van Manen, M. (Eds)(2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry.* The Althouse Press.