

Building Bridges: the role of Stakeholder Partnerships in Migrant and Refugee Adult Continuing Education

Costruire ponti: il ruolo delle stakeholder partnership nell'educazione continua degli adulti migranti e rifugiati

Morena Cuconato^a, Virginia Signorini^b

^a *Università di Bologna*, morena.cuconato@unibo.it

^b *Università di Bologna*, virginia.signorini3@unibo.it

Abstract

In the context of global migration patterns, the issue of Adult Continuing Education for migrants and refugees has gained prominence as a critical avenue for empowerment and integration. The collaborative efforts of stakeholders serve to bridge gaps in access to education, acknowledging the unique challenges faced by adult migrants. Through needs assessments, co-design, and the provision of language and vocational training, partnerships cultivate responsive educational pathways that align with refugees' aspirations for self-sufficiency and socio-economic integration. This paper explores the significance of stakeholder partnerships analyzing the EU funded project INTEgreat.

Keywords: adult continuing education; migrants and refugees; reception and integration.

Sintesi

Nel contesto dei modelli migratori globali, il tema dell'Educazione Continua degli Adulti per migranti e rifugiati ha acquisito importanza come via critica per l'emancipazione e l'integrazione. Gli sforzi collaborativi degli stakeholder servono a colmare le lacune nell'accesso all'istruzione, riconoscendo le sfide uniche affrontate dai migranti. Attraverso la valutazione dei bisogni, la co-progettazione e l'offerta di formazione linguistica e professionale, le partnership coltivano percorsi educativi rispondenti alle aspirazioni dei rifugiati all'autosufficienza e all'integrazione socioeconomica. Questo contributo esplora l'importanza delle partnership tra stakeholder analizzando il progetto INTEgreat, finanziato dall'UE.

Parole chiave: educazione continua degli adulti; migranti e rifugiati; accoglienza e integrazione.

1. Introduzione

Nella sua prefazione alla versione inglese della *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire, Richard Shaull, teologo, missionario e docente presso il Seminario Teologico dell'Università di Princeton, ammoniva: “There is no such thing as a *neutral* educational process. Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity to it, *or* it becomes ‘the practice of freedom’, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world” (Shaull, 1970, p. 16¹).

Queste parole, riecheggiano la stretta connessione esistente tra pedagogia, come scienza che riflette sull'educazione, e il suo implicito impegno politico, mettendo in luce la contraddizione di vivere ogni giorno in una società che sebbene apparentemente fondata su ideali di libertà, democrazia e realizzazione personale continua a riprodurre forme di dominio e ingiustizia al fine di garantire la propria sopravvivenza e il mantenimento dello status-quo (Bourdieu & Passeron, 1977; Federighi, 2018). Nell'attuale ordine mondiale in cui prevalgono regole individualistiche dettate dal mercato e dal pensiero neo-liberale, si fa perciò impellente il richiamo a una visione pedagogica che coniughi riflessione e azione, inserendole nel marco di un'etica sociale che provveda di una prospettiva morale ed emancipatoria i percorsi e le pratiche dei processi educativi.

In questo contributo ci proponiamo di declinare tale invito riflettendo su ciò che questo implica per l'Educazione Continua degli Adulti, con un focus specifico sull'accoglienza e l'integrazione di migranti e rifugiati adulti, un problema particolarmente urgente nelle società Europee contemporanee. L'urgenza riguarda diversi livelli: quello micro (individuale) che risiede nella vulnerabilità con cui lo spaesamento spazio-temporale incide sul soggetto migrante, quello meso (relazionale) basato su una preoccupante polarizzazione di una narrazione che distingue tra *noi* e *loro*, minacciando la coesione sociale delle comunità locali e quello macro (nazionale e sovranazionale) che vede gli Stati rinchiudersi in particolarismi securitari, pericolosi per la sopravvivenza dell'idea stessa di Unione Europea e della sua democrazia.

Origine di queste riflessioni, sono i risultati della ricerca, degli interventi e delle azioni educative, proposti nel progetto europeo INTEgreat, Stakeholder Partnership for the Integration of Migrants, finanziato nel quadro del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) 2021-2027. L'impianto di questo progetto si pone sulla linea di quanto Paolo Federighi (2000) sottolineava nel “Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa” quando esortava a non fermarsi alle idee, che pure importanti, non bastano a costituire un ambito di ricerca storicamente e socialmente definito, a cui fare riferimento. Ciò che occorre è la messa in dialogo del pensiero teorico e riflessivo con l'analisi di esperienze empiriche e sperimentali per “indicare la direzione delle azioni educative” (Boffo, Del Gobbo, & Torlone, 2022, p. 13), di respiro locale, nazionale ed europeo in favore degli adulti e soprattutto della risoluzione dei problemi urgenti, che impoveriscono le nostre vite e minacciano lo spirito democratico della società nel suo complesso.

¹ Non esiste un processo educativo neutrale. L'educazione o funziona come uno strumento utilizzato per facilitare l'integrazione delle giovani generazioni nella logica del sistema attuale e per ottenere la conformità ad esso, o diventa ‘la pratica della libertà’, il mezzo con cui uomini e donne affrontano in modo critico e creativo la realtà e scoprono come partecipare alla trasformazione del loro mondo. Nostra traduzione.

Il contributo si struttura in quattro paragrafi centrali. Il paragrafo 2 argomenta la necessità di coniugare la ricerca condotta nelle accademie con le azioni introdotte dagli stakeholder preposti all'accoglienza di migranti e rifugiati adulti, istituendo delle partnership in cui l'accademia risulta coinvolta a pieno titolo. Il paragrafo 3 presenta alcune riflessioni sul concetto di temporalità, così come emerge dalle ricerche recenti e dal nostro lavoro sul campo, e di come esso incida sulle azioni e gli interventi educativi rivolti a migranti e rifugiati adulti. Il paragrafo 4 presenta l'impianto del progetto INTEgreat, mentre il paragrafo 5 riporta gli esiti delle riflessioni fatte dagli stakeholder che hanno partecipato alle azioni pilota progettate e implementate nell'ambito del progetto.

2. Il rapporto tra ricerca e prassi nell'accoglienza e integrazione dei migranti

L'urgenza di mettere in campo azioni e interventi (educativi) ispirati agli esiti di ricerche empiricamente fondate costituisce l'imperativo che guida tutti i programmi di finanziamento dell'Unione Europea, dall'Horizon Europe 2021-27 ai diversi Erasmus+ e progetti di capacity building, nella sua intenzione di promuovere la creazione e la diffusione di best practice. Questa ambizione non costituisce certo un inedito per la riflessione su cui si fonda l'Educazione degli Adulti, ma nel suo richiamo alla lezione magistrale offerta da Dewey questa semplice ricetta assume contorni molto più sfumati e articolati, quando si interroga su quello che potrebbe accadere altrove in termini di azioni (practice) e conseguenze.

Occorre allora fare chiarezza sui nessi che regolano il rapporto tra ricerca e azione educativa, e questo non può prescindere dai richiami alla cautela ereditati proprio dalle teorie di Dewey sul modo in cui si crea conoscenza e si approcciano i problemi. Il primo richiamo riguarda la necessità di rispettare l'unicità di ogni singola esperienza, così come si manifesta in uno specifico contesto. Sono i contesti che danno forma concreta ai problemi ed è quindi impossibile rendere normativa e trasferibile un'azione educativa di successo in un altro contesto. Il secondo passaggio si ha quando Dewey scrive: "no conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art" (Dewey 1929/2011, p. 9²) e ci avverte che i risultati delle indagini vanno utilizzati come piste per nuove ipotesi di soluzione riflessiva dei problemi educativi. Il terzo richiamo riguarda la mission della ricerca, che è quella di stabilire da diverse angolazioni teoretiche le finalità dell'azione educativa considerando i mezzi materiali a sua disposizione, facendo così scoprire la natura di problemi che esistono sottotraccia e hanno bisogno di essere rivelati per poter essere affrontati (educativamente) in modo efficace. Cerchiamo ora di calare queste riflessioni deweyane espresse per ragioni di spazio in modo necessariamente sintetico, nel vivo del tema dell'accoglienza e dell'integrazione degli adulti migranti e rifugiati.

La ricerca Europea sulle peculiarità e i bisogni educativi degli adulti migranti e rifugiati ha messo in luce la necessità di una attenta considerazione delle coordinate culturali di tempo e spazio e della tematizzazione e decostruzione di aspetti quali gli stereotipi, i pregiudizi e gli impliciti che intervengono nelle azioni educative (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010; Nelson, 2009). Purtroppo, troppo spesso questo genere di riflessioni rimane circoscritto all'ambito accademico e non ha ricadute sulle politiche (educative) e sugli

² Nessuna conclusione della ricerca scientifica può essere convertita in una regola immediata dell'arte educativa. Nostra traduzione.

interventi messi in atto per promuovere processi formativi realmente emancipatori. Per ovviare a questo stato di fatto, è quindi particolarmente urgente che gli esiti delle ricerche abbiano la possibilità di interagire con la pratica agita nei processi di accoglienza e integrazione dei migranti. Se ciò è almeno formalmente previsto nei progetti di finanziamento e nei fondi Europei con un focus specifico sui problemi connessi alle migrazioni, questo è raramente il caso a livello nazionale, poiché i singoli Stati membri dell'UE continuano a percepire il fenomeno migratorio in termini di problema collegato alla gestione dei flussi. Politica miope, perché si è reso oramai evidente che per governare le migrazioni non è sufficiente gestirne i flussi, ma occorre agire per evitare che rifugiati e migranti finiscano nel circolo vizioso della marginalità, inevitabile preludio di esclusione sociale. Rischio questo, che potrebbe essere ridotto adottando adeguate azioni educative. Identificare l'adeguatezza di tali azioni potrebbe essere l'apporto che la ricerca offre per la soluzione di questo problema scottante, collaborando con tutte quelle entità che a vario titolo e con varie competenze si occupano di Educazione Continua degli Adulti migranti e rifugiati a livello locale. Questa attenzione al livello locale risulta prioritaria, considerato che molte ricerche sul campo condotte in Europa e in particolare un lavoro di Mayer (2018) sottolineano che, nonostante le città siano tenute ad attuare politiche di controllo dell'immigrazione (attraverso gli uffici anagrafici, i dipartimenti dei servizi sociali, le scuole, ecc.), il costante aumento degli arrivi di richiedenti asilo e rifugiati iniziato a partire dal 2015 e l'insufficiente reazione delle autorità nazionali hanno spronato i territori a impegnarsi nella realizzazione di percorsi di accoglienza e di integrazione alternativi e paralleli, spesso senza avere né un mandato legale né alcun finanziamento specifico per farlo. In questo nuovo impulso alla progettazione di forme di governance orizzontale, le organizzazioni delle società civile entrano in campo con forme di protesta, e di advocacy rispetto al tema controverso della protezione di migranti e rifugiati (Ambrosini, 2017), ma soprattutto con la progettazione e realizzazione di servizi e azioni innovative, che implicano un rinnovamento dal basso di quelle che sono le tradizionali forme nazionali di Educazione degli Adulti.

A questo proposito occorre sottolineare che i principi e le pratiche dell'Educazione degli Adulti migranti e rifugiati variano da Paese a Paese come conseguenza delle diverse politiche di accoglienza, tradizioni scolastiche e di formazione degli adulti. In questo quadro, i governi locali e le organizzazioni della società civile stanno assumendo un ruolo attivo, non solo nell'implementazione delle politiche educative, ma anche direttamente sul piano politico, diventando fonte di innovazione e di nuovi quadri di relazione con altri livelli di governo. Di fatto, questa poliedricità complica ulteriormente un quadro di per sé già complesso, ma è forse in questo quadro di innovazione, ispirato da un principio etico che nasce dal basso, che si può operare – accademia come parte integrante della società civile – per ripensare all'Educazione degli Adulti come a quella *pratica di libertà* (Shaull, 1970), che si oppone alla riproduzione educativa di un modello di società diseguale ed escludente.

3. L'Europa delle migrazioni, tra tempi di crisi e tempi d'integrazione

Il tempo delle migrazioni è antico come l'umanità (Ambrosini, 2021). Nella stessa Europa, i flussi migratori si sono susseguiti nel corso dei secoli, lasciando impronte durature nel tessuto sociale del continente. Se in epoca moderna il tempo della migrazione è stato definito e scandito “in rapporto al concetto di nazione e all'istituzione degli Stati nazionali” (ivi, p. 14), il sopraggiungere – dal secondo dopoguerra – della figura del rifugiato “che

avrebbe dovuto incarnare per eccellenza l'uomo dei diritti, segna la crisi radicale di questo concetto" (Agamben, 1995, p. 139). Infatti, quei diritti universali che lo Stato nazione avrebbe dovuto invocare per garantire la tutela e la protezione della persona, si rivelano essere privi di valore per chiunque non rientri nella categoria della cittadinanza: "Il paradosso è che la perdita dei diritti umani coincide con la trasformazione in uomo generico – senza professione, senza cittadinanza, senza una opinione, senza un'attività con cui identificarsi e specificarsi – e in individuo generico" (Arendt, 2009, p. 418).

Il concetto di tempo riveste un ruolo determinante nell'analisi dei processi di integrazione, poiché si interseca con le politiche di categorizzazione della persona migrante, demarcando il confine tra chi può entrare, chi può rimanere e chi può integrarsi nei contesti di nuovo arrivo. A conferma di ciò, nell'Europa odierna, ne sono un esempio le risposte alle emergenze migratorie che hanno caratterizzato il panorama degli ultimi dieci anni, andando a rafforzare quella connotazione di urgenza, insita nell'interpretazione del fenomeno stesso della mobilità umana e conseguentemente nella gestione di politiche e pratiche d'accoglienza e integrazione.

Con la cosiddetta crisi dei rifugiati del 2015 (Ambrosini, 2021) che ha investito il panorama internazionale, le politiche sull'accoglienza e l'integrazione di migranti e rifugiati si sono inevitabilmente confrontate con le complessità della gestione di spazi e tempi di ingresso e di permanenza sui territori europei. In questi anni, assistiamo, da un lato, all'erigersi di muri lungo molti confini dell'Unione Europea, e dall'altro al sorgere di nuove forme di ospitalità solidali che "si configurano sempre più come un movimento sociale" (Agier, 2018, p. 65). Ben diversa è la risposta alla più recente crisi migratoria a seguito del conflitto in corso in Ucraina. Il 4 marzo 2022, il Consiglio Europeo ha riconosciuto le condizioni per l'applicazione della protezione temporanea ai migranti in fuga dall'Ucraina e la Direttiva 55/2001, concepita ambiziosamente vent'anni prima in risposta ai conflitti nella ex-Jugoslavia, di fatto mai attuata. Per la prima volta, una norma a tutela di persone in cerca di protezione ha permesso l'apertura di un valico di rapido accesso all'interno dei confini d'Europa.

Questa evidente discrepanza nel trattamento delle politiche di frontiera è andata di pari passo con una differente narrazione attorno ai concetti di solidarietà e di integrazione, ed è proprio la diversa gestione dei tempi di risposta alle emergenze migratorie che ci impone di riflettere su come ciò influenzi e scandisca i tempi di vita delle persone migranti.

3.1. Il concetto di tempo nell'esperienza della migrazione

Khosravi (2020) ci ricorda che la migrazione è un processo che comincia ben prima del valico di una frontiera. E se la migrazione ha inizio dal desiderio di una vita migliore o dalla paura della persecuzione, l'autore si interroga su chi possa determinare quando l'inizio della migrazione, e soprattutto "When does the search for the 'normal life' begin?" (p. 203³).

Il tempo scandisce le traiettorie migratorie e modella le esperienze, le sfide e le trasformazioni dei soggetti e delle comunità. Il tempo è un elemento intrinseco e indissolubile dell'esperienza di mobilità: investe spazi e corpi, dipanandosi nella fitta trama in cui si intrecciano partenze, transiti, arrivi, soste, e ritorni (forzati e volontari). Gli studi sulle migrazioni raccontano ormai da anni le sfide, le contraddizioni e le sofferenze che

³ Quando comincia la ricerca della 'vita normale'? Nostra traduzione.

accompagnano il tempo pre-migratorio e migratorio (Aradau & Canzutti, 2022; Khosravi, 2010) di chi si sposta al di fuori delle categorie di legalità. Le tecnologie della crudeltà (Aradau & Canzutti, 2022) intersecano i viaggi delle persone migranti, sia nelle zone di transito sia nei territori di arrivo.

Sebbene la narrazione attorno alle politiche d'accoglienza dei migranti si sia recentemente impregnata del concetto di solidarietà, i due aspetti che impattano maggiormente sul processo di divenire e vivere come migranti e rifugiati in Europa restano l'emergenza e la frammentarietà (Signorini, 2021). La dimostrazione sta nella standardizzata presenza di campi isolati, caratterizzati da un aumento della capienza e una riduzione degli standard di vita, e dal mutamento delle nozioni e delle forme di contenimento, esclusione e temporalità di tali strutture (Kreichauf, 2018). Al loro interno, poiché costruite secondo logiche umanitarie ed emergenziali, la persona migrante può trovarsi di fronte a una "oppressive experience of time" (Kodeih, Schildt, & Lawrence, 2023, 183⁴), che in molti casi si traduce in un presente svuotato di significato e un incerto futuro (ibidem).

I sistemi governativi utilizzano il tempo e la temporalità (Brun, 2016) non solo nella gestione umanitaria del sistema d'accoglienza, ma anche per determinare l'appartenenza giuridica allo Stato (Dotsey & Lumley-Sapanski, 2021), generando una perenne condizione di temporaneità che si traduce in un tempo d'attesa: l'attesa nei centri di accoglienza, l'attesa della burocrazia e l'attesa per *integrarsi*.

3.2. Le traiettorie temporali nei processi d'integrazione

Nell'intricato quadro delle società contemporanee, l'integrazione dei migranti rappresenta una sfida cruciale, che richiede un esame critico in primis per marcare la distanza dal paradigma assimilazionista, di fatto non ancora superato in molti contesti europei. Sono molteplici i piani di potere che, spesso radicati in contesti storici, economici e politici, modellano le esperienze dei migranti all'interno delle comunità ospitanti. Qui, le pratiche discriminatorie, i pregiudizi istituzionali e le disuguaglianze sistemiche rappresentano delle formidabili barriere all'integrazione. Dalla disparità di accesso all'istruzione e alle opportunità di lavoro, al perpetuarsi di stereotipi nei media e nel discorso pubblico, i migranti si trovano spesso di fronte a ostacoli, che impediscono la loro piena partecipazione alla società. Infatti, una volta superati i confini geografici, molti di essi si devono confrontare con i confini della burocrazia necessari per integrarsi sul territorio di nuovo arrivo, e costruire il proprio processo di *cittadinizzazione*, inteso come "la progressiva acquisizione di diritti istituzionalmente garantiti, di riconoscimento nell'ambito delle reti di prossimità e delle società locali, di competenze pratiche nell'accesso ai mercati e ai servizi del territorio" (Ambrosini, 2016, p. 92).

Riflettere sull'integrazione implica, dunque, riconoscere il contesto in cui a migranti e rifugiati viene proposto di integrarsi, e sul significato attribuito a questo concetto. Seguendo l'impianto teorico del progetto INTEgreat – quale nostro riferimento empirico – il concetto di integrazione, per potersi definire emancipante, va considerato come il risultato di un processo a tre direzioni che passa dal coinvolgimento del migrante, della comunità di provenienza e quella di accoglienza (Cuconato, 2023). Quali azioni, dunque, possono essere messe in campo dalle comunità di accoglienza, composte da molteplici stakeholder, per promuovere l'integrazione socio-educativa di adulti migranti e rifugiati?

⁴ Opprimente esperienza del tempo. Nostra traduzione.

4. Il progetto INTEgreat: potenzialità nel rapporto virtuoso tra ricerca e prassi

Il progetto INTEgreat mette in luce due delle tendenze illustrate nella parte introduttiva, ovvero il carattere sovranazionale del finanziamento e quello locale della progettazione e realizzazione di interventi volti a decostruire criticamente i processi di de-umanizzazione (Hartley & Fleay, 2017) prodotti dai sistemi di accoglienza e integrazione di migranti e rifugiati, sperimentando forme di collaborazione tra la ricerca e la riflessione pedagogica, la progettazione, la realizzazione e la valutazione di azioni ed interventi educativi. INTEgreat è stato finanziato nell'ambito del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) 2021-2027, fondo europeo che a partire dalla sua istituzione nel 2014 si è proposto l'obiettivo di promuovere nei singoli Stati una gestione integrata dei flussi migratori in tutti gli aspetti che il fenomeno può assumere (asilo, integrazione e rimpatrio).

In linea con lo spirito del FAMI, INTEgreat adotta un approccio *multisetoriale* volto ad integrare politiche, servizi ed iniziative, che fanno riferimento ad aree diverse (salute, formazione e lavoro, coesione sociale), ma complementari; un approccio *multilivello*, volto a coinvolgere attraverso un processo di avvicinamento bottom-up tutti gli attori istituzionali competenti e un modello *multistakeholder*, che si propone di attivare la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, “cosicché la cooperazione di tutti gli attori faccia sì che le strategie mostrino la loro efficacia ‘sul terreno’” (Piazza, 2022, p. 162).

Il progetto, iniziato nel gennaio 2022, vede la partecipazione di più stakeholder, quali enti locali, organizzazioni no-profit, università e società civile, che si sono dati il compito di creare nei contesti locali coinvolti nel consorzio⁵ – Atene (Grecia), Limerick (Irlanda), Varese (Italia), Barcellona (Spagna), Nicosia (Cyprus) – un quadro strategico innovativo entro cui rendere operativi i concetti di integrazione e innovazione, promuovendo un approccio partecipato e una stakeholder partnership da testare attraverso la messa a punto di progetti pilota. L'obiettivo ultimo è quello di costruire una strategia e un ecosistema di integrazione empiricamente fondato per il target group del progetto costituito da migranti – uomini, donne, famiglie, persone LGBTQAI+ – che sono arrivate a partire dal 2015 in avanti, rifugiati con protezione internazionale o il diritto alla protezione sussidiaria, rifugiati ricollocati, richiedenti asilo e rifugiati in condizione di particolare vulnerabilità o a rischio di esclusione sociale. Le aree di intervento corrispondono alle quattro dimensioni che lo European Integration Action Plan 2021-2017 considera come i cardini principali dell'integrazione: accesso all'assistenza sanitaria, occupazione, capacity building e formazione e, infine, coesione sociale.

4.1. L'impianto teorico e metodologico del progetto: la base di interventi innovativi

Nella prima fase del progetto, con l'obiettivo di ricostruire contesti e sviluppare il substrato teorico e metodologico entro cui inquadrare la progettazione e l'implementazione di interventi innovativi (pilot), di concerto con i partner del consorzio, abbiamo messo a punto un protocollo condiviso per effettuare la mappatura e la revisione dello stato dell'arte sulle strategie di integrazione nazionale nei cinque Paesi membri del progetto. La comparazione dei risultati emersi da questa revisione, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura Europea più recente (Baglioni & Calò, 2023), ha confermato l'esistenza di barriere

⁵ I partner del consorzio sono: la cooperativa Ballafon di Varese (IT); il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (IT); la Ong Synthesis di Nicosia (CY); la Ong Doras di Limerick (IR); il Limerick County Council (IR); la Ong Social Hackers Academy di Atene (GR); e infine la Ong Open Cultural Center di Barcellona (SP).

trasversali all'integrazione nelle quattro succitate dimensioni: barriere linguistiche, limiti connessi allo status legale, mancanza di risorse economiche e finanziarie, reti sociali limitate, isolamento fisico e sociale, barriere burocratiche e amministrative, indisponibilità di fonti di informazione sicure, discriminazioni e pregiudizi.

Sulla base dei risultati raccolti a livello nazionale, abbiamo costruito in costante condivisione con i partner, due tracce di interviste, una rivolta ai migranti e una agli stakeholder da somministrare a livello locale e sono state raccolte 15 interviste tra i migranti e 20 tra gli stakeholder. Da questa indagine preparatoria, sono emerse interpretazioni e suggerimenti rispetto ai bisogni e alle buone prassi esistenti nei singoli contesti, utili a delineare il fondamento empirico di una progettazione di interventi ed azioni educative pilota *in situazione*. Le interviste hanno messo inoltre in luce la natura multisettoriale e progressiva dell'integrazione, che per dirsi compiuta ha bisogno di considerare non solo la dimensione pubblica e materiale del lavorare e vivere in un luogo, ma anche della dimensione soggettiva, che si nutre di quei sentimenti di benessere, stabilità e protezione, che fanno sì che il soggetto migrante possa sentire di appartenere nuovamente a un luogo e di non limitarsi ad abitare uno spazio (Cuconato, 2023). La promozione di questi fattori interni è soggetta e dipende dalla qualità dell'interazione che si stabilisce con gli altri attori sociali e può essere promossa o interdetta da facilitatori quali le conoscenze linguistiche e culturali. Questi risultati hanno confermato la necessità di non intendere più l'integrazione come il risultato terminale degli sforzi, dell'impegno e delle acquisizioni dei migranti, ma come prodotto della struttura e del grado di apertura della comunità in cui sono accolti (Korteweg, 2017; Phillimore, 2012; Strang & Ager, 2010; Waters & Pineau 2016).

Adottare questo approccio teorico, che vede l'integrazione come un processo a due vie di mutuo adattamento tra migranti e società di accoglienza, ci ha portato a fondare la pianificazione e realizzazione dei cinque interventi pilota sulla partecipazione attiva e l'interazione di tutte le parti coinvolte in essi. In questo consiste il carattere innovativo della proposta di INTEgreat, perché l'innovazione spesso si sviluppa direttamente nel processo, e può riguardare, per esempio, le dinamiche delle relazioni sociali – in questo caso la stakeholder partnership – che includono relazioni di potere (progettazione co-partecipata) e di inclusione sociale (promozioni delle occasioni di incontro tra migranti e società). In questo senso, si muove l'adozione di un posizionamento etico della giustizia sociale. Nel progetto INTEgreat, in linea con Moulart, Martinelli, Swyngedouw, e Gonzalez (2005), abbiamo identificato tre dimensioni di innovazione: una dimensione contenutistica, in termini di soddisfazione dei bisogni, una dimensione processuale, che comprende il processo di cambiamento delle relazioni sociali e una dimensione di empowerment, in termini di apprendimento che facilita non solo l'accesso alle risorse ma anche e soprattutto il benessere di migranti e rifugiati.

Sulla scorta di tali riflessioni, abbiamo operativamente prodotto un Piano di Integrazione Strategico (PIS), articolato in tre sezioni teorico-pratiche. La prima propone una concettualizzazione di integrazione, quale lente di analisi critica delle politiche e pratiche esistenti e punto di riferimento teorico per i partner nella progettazione e implementazione dei pilota. La seconda riporta i gap e gli ostacoli all'integrazione attualmente esistenti, alcuni esempi di buone prassi agite sia all'interno sia all'esterno del consorzio ed alcune raccomandazioni operative per il design e l'implementazione dei pilota unitamente a una checklist, che i partner possono usare per monitorare nel tempo l'applicazione delle raccomandazioni suggerite. Suggerite, appunto, perché sulla scorta della lezione deweyana la ricerca non può offrire ricette, ma solo consigliare possibilità di azione. La terza sezione propone, infine, una definizione operativa di due concetti che nel corso delle interviste sono

emersi quali elementi cardine su cui progettare i piloti: *innovazione e partecipazione*, che non possono esistere l'una senza l'altro, perché, trasferendo la lezione deweyana, solo se i soggetti hanno la possibilità di partecipare attivamente alle transazioni che avvengono tra loro e l'ambiente possono, sulla base di tale esperienza, determinare ciò che non funziona e come migliorarlo, attingendo alle risorse disponibili.

4.2. Dalla teoria alla pratica: ruolo e innovazione della stakeholder partnership

Una volta messe a punto la ricognizione delle peculiarità dei singoli contesti e i concetti a cui fare riferimento, i membri del consorzio si sono attivati lungo due direttrici operative: la prima era volta all'identificazione dei contenuti da trattare nei pilota tramite un approccio partecipativo, promuovendo quindi incontri con tutte le parti interessate. La seconda mirava alla costruzione di un Integration Working Group (IWG) nei vari Paesi partner sull'esempio di quello già attivo in Irlanda. Nato nel 2010 dalla volontà della Municipalità di Limerick, l'IWG è coordinato dall'organizzazione Doras (partner di INTEgreat) e riunisce tutte le realtà locali, che condividono i valori di partecipazione, equità e rispetto dei diritti fondamentali quali prerequisiti dell'integrazione e della celebrazione delle differenze. Gli altri quattro membri del consorzio hanno preso i contatti con le realtà dei loro territori, approfittando delle occasioni di incontro durante la definizione dei contenuti dei pilot, in modo da creare una partnership stabile, che possa portare avanti la mission dell'integrazione dopo la fine del progetto, prevista nel 2025. Da queste basi teorico-pratiche gli stakeholder del consorzio hanno dato vita ai vari progetti pilota. Per intercettare possibili nuove direzioni dell'Educazione Continua degli Adulti con migranti e rifugiati, è necessario evidenziare ora i possibili punti di intersezione tra il pensiero teorico-riflessivo e le esperienze empiriche realizzate nell'ambito del progetto INTEgreat.

5. Educazione Continua degli Adulti migranti e rifugiati: il progetto INTEgreat

L'analisi delle azioni realizzate nell'ambito dei progetti pilota si basa sui dati raccolti tramite le interviste a stakeholder e migranti, che i partner han condotto sin dal loro avvio, e sulle riflessioni ed impressioni che gli stessi, in qualità di stakeholder, hanno condiviso con il nostro team di ricerca nel corso di brevi interviste esplorative. L'analisi mette a fuoco soprattutto le attività condotte nell'ambito del *Training and Capacity building & Employment*, perché è proprio la combinazione di queste due dimensioni – la formazione e l'occupazione – che promuove una varietà di fattori determinanti per l'efficacia dei processi di integrazione di adulti migranti e rifugiati e rappresenta un terreno privilegiato per riflettere sul ruolo degli stakeholder.

Le attività formative proposte dai cinque partner riguardano in particolare l'organizzazione di training e workshop dedicati all'acquisizione e la pratica delle rispettive L2, l'acquisizione di competenze digitali e competenze (pre)professionalizzanti. Le modalità con cui sono stati organizzati i setting formativi variano a seconda del target, dei tempi e degli spazi a disposizione a livello locale. Infatti, i partecipanti alle formazioni si trovano in diversi tempi del ciclo migratorio: alcuni vivono nei centri per richiedenti asilo (come, ad esempio, in Italia e a Cipro), mentre altri vivono sul territorio da più tempo e cercano soluzioni formative per acquisire maggiori competenze.

Dall'analisi delle interviste condotte con gli stakeholder e i migranti che hanno preso parte alle varie attività, emergono punti di convergenza che consentono di sviluppare una riflessione utile a dimostrare la necessità di una connessione tra la dimensione teorica e

pratica dell’Educazione Continua degli Adulti. Questi punti riguardano il tempo, gli spazi e i bisogni degli adulti migranti.

5.1. Tempi di apprendimento e tempi di fiducia

Come abbiamo potuto approfondire, la temporaneità che spesso affligge chi è in transito o in una condizione di immobilità, incide anche sulla temporalità dei percorsi di accesso all’educazione (Wahyuni, & Fatdha, 2019). I tempi della burocrazia ricadono quindi anche sui tempi di apprendimento, rendendolo incerto e intermittente: “Può essere difficile mantenere le persone impegnate in un corso per un certo numero di settimane o mesi. La motivazione è fondamentale, ma può essere difficile quando le persone vivono in circostanze così difficili” (stakeholder, Limerick, 2023).

Molti partner, oltre a doversi confrontare con la temporaneità dei finanziamenti, raccontano dei molteplici fattori che rendono altalenante la partecipazione ai corsi: il richiedente asilo che viene trasferito in altro centro, il disinteresse per l’assenza di un guadagno immediato, l’incapacità di concentrazione come conseguenza di esperienze traumatiche. Questa discontinuità influisce sull’esperienza formativa dei migranti, per cui spesso anche il primo accesso a un training risulta essere un passaggio complesso e fortemente condizionato dalla dimensione relazionale e fiduciaria rispetto agli stakeholder che lo propongono. Il concetto di fiducia è un tema ricorrente nella letteratura sui processi di accoglienza e integrazione di migranti e rifugiati (Hynes, 2003): le continue contraddizioni imposte dai sistemi internazionali e locali, trasformano la fiducia in sfiducia e diffidenza (Signorini, 2021), e i migranti tendono a fidarsi solo se l’interlocutore è già noto e oggetto di fiducia dei connazionali in diaspora (Manocchi, 2012).

Anche l’esperienza dei pilota di INTEgreat lo conferma, infatti, sia nella fase di reclutamento dei partecipanti sia durante la conduzione dei corsi, la fiducia tra stakeholder e migranti è stata più evidente laddove esistevano connessioni con altri soggetti migranti che già partecipavano al corso, o se tra gli stakeholder vi era qualcuno con background migratorio: “una delle nostre collaboratrici è una donna migrante, che ha diffuso il corso, quindi si fidano di noi. Ma bisogna avere una persona che ha il potere di raggiungerli” (partner, Nicosia, 2023). La fiducia si può sviluppare anche quando lo stakeholder riveste un ruolo politicamente situato e a favore dei diritti dei migranti. È questo il caso di Doras, partner di Limerick che, occupandosi già da anni di politiche antirazziste sul territorio, interpreta la fiducia che i migranti ripongono in loro quale risultato del costante lavoro a livello locale: “Andiamo da loro ogni settimana, c’è fiducia” (partner, Limerick, 2023).

Il tempo della fiducia, dunque, trova continuità a fronte di relazioni di prossimità, intesa come familiarità o riconoscibilità, in grado di costruire non solo uno spazio di apprendimento, ma anche di protezione.

5.2. Spazi di formazione e spazi di protezione

“La formatrice, invece di iniziare la lezione, ha prima chiesto ai partecipanti [migranti e rifugiati, *nda*] quali fossero le loro competenze e le loro esigenze di apprendimento. Questo li ha fatti sentire al sicuro e ha contribuito alla creazione di un empowering spazio di apprendimento che, a sua volta, ha contribuito alla creazione di un rapporto di fiducia tra la formatrice e i tirocinanti” (stakeholder, Nicosia, luglio 2023).

Quando pensiamo agli spazi che caratterizzano la vita di migranti e rifugiati, è quasi immediata l’immagine dei campi in zone di frontiera o di strutture isolate. Quando invece

pensiamo agli spazi di formazione, possiamo immaginare il centro d'accoglienza per richiedenti asilo, la stanza riunioni dell'associazione, oppure il link che apre una pagina virtuale. Insegnare e apprendere in questi spazi significa confrontarsi direttamente con le contraddizioni dei sistemi d'accoglienza e integrazione (Carron et al., 2023). Ecco perché la maggior parte dei partner di INTEgreat sottolinea la necessità di creare e garantire setting protetti e accoglienti per il successo delle attività pilota: "Qui si sentono al sicuro, alcuni conoscevano già altri partecipanti, è tutto molto accogliente" (partner, Limerick, 2023).

E poiché gli spazi dei sistemi d'accoglienza generano vulnerabilità, è proprio questo concetto che partner e stakeholder dichiarano di dover tenere sempre in mente: "Le persone che chiedono asilo sono le più isolate, credo, e hanno bisogno di più sostegno per integrarsi" (stakeholder, Irlanda, 2023). Tale consapevolezza si rivela essere un prerequisito fondamentale per comprendere come trasformare uno luogo neutro in uno *spazio di protezione*: "Il viaggio verso l'integrazione è raramente un percorso lineare; è pieno di sfide ed emozioni, soprattutto per gli individui vulnerabili, che cercano migliori opportunità in un Paese straniero" (stakeholder, Italia, 2023).

5.3. Tra bisogni formativi e bisogno di lavorare

"Emergere dall'irregolarità, trovare un lavoro, contribuire con le imposte al finanziamento della spesa pubblica, frequentare corsi di istruzione, beneficiare di servizi sociali, iscriversi a un sindacato, partecipare alla vita sociale del territorio, prendere parte all'attività politica: attraverso questi processi di cittadinanza, e ancor più mediante atti di cittadinanza intenzionali, gli immigrati entrano sempre più a far parte della società in cui vivono" (Ambrosini, 2016, p. 97-98).

È appurato che creare spazi di apprendimento per l'utilizzo della lingua e per ampliare i contatti sociali favorisce non solo lo sviluppo delle competenze, ma promuove il benessere dell'individuo (Kuschel et al., 2023). In tutti e cinque i contesti europei, gli stakeholder (e quindi anche i partner) confermano, da un lato, la presenza di bisogni formativi altamente differenziati tra i migranti adulti, dall'altro, il comune bisogno di acquisire competenze per accedere al mondo del lavoro. All'interno di questi spazi si sviluppa anche la consapevolezza dei limiti di un percorso di formazione: "Anche se tutto il team di INTEgreat mi sostiene molto, ho ancora bisogno di aiuto per trovare un accesso al mercato del lavoro" (migrante, Limerick, 2023). Queste parole confermano l'importanza che ogni stakeholder dovrebbe sempre attribuire agli obiettivi individuali dei partecipanti, come quello di accedere al mondo del lavoro, per favorire sentimenti di appartenenza e auto-efficacia (Kuschel et al., 2023). Quando lo stakeholder agisce nel pieno riconoscimento dell'altro, l'agency del soggetto migrante adulto in formazione trova spazio per manifestarsi (ibidem).

6. Conclusioni

La lente temporale, fin qui utilizzata, non è servita solo per leggere le conseguenze dell'attesa e dell'incertezza che caratterizzano i sistemi di accoglienza ed integrazione per migranti e rifugiati, ma per comprenderne anche il potenziale in termini di apertura di *orizzonti del possibile* (Bertin & Contini, 2004).

Accogliendo l'invito a non ridurre i migranti in vittime passive e senza potere (Fiske, 2023), le cui vite sono semplicemente in sospenso, le pratiche socio-educative acquisiscono un ruolo trasformativo, andando a scardinare le dinamiche di potere e subalternità. Nei

processi di trasformazione della temporalità, si aprono spazi di trasformazione di quel capitale sociale e culturale che la persona, migrando, trasforma in capitale migrante, inteso come quel processo di mobilitazione, conversione e utilizzo di competenze già esistenti, in rinnovate forme (Saksela-Bergholm et al., 2019). Migranti e rifugiati non restano nell'immobilità, ma cercano vie per opporsi all'uccisione del proprio tempo, attraverso forme di resistenza e di rielaborazione, in un percorso di realizzazione fatto di speranza e paura (Fiske, 2023, p. 925). In linea con quanto fin qui condiviso, ovvero che l'integrazione è multidirezionale, la capacità di trasformare il tempo dell'attesa in tempo di vita non può avvenire senza la costruzione di istituzioni e strutture che a loro volta trasformano questo tempo perso in una risorsa (ivi, 925-926).

Il progetto INTEgreat ci parla esattamente del tentativo di incontro tra agenti trasformativi. Gli stakeholder, in primis i partner del progetto, in linea con l'invito deweyano, sono intervenuti considerando la singolarità dei contesti (locali), senza andare in cerca di ricette, ma soffermandosi su quei problemi che spesso restano sommersi, ponendo al centro la relazione tra i soggetti coinvolti. Per farlo si è dimostrato necessario sì riconoscere la vulnerabilità ma soprattutto l'agency dell'individuo migrante, dando valore ai bisogni (formativi e non solo), per favorire lo sviluppo di un processo di fiducia, benessere e di empowerment.

L'Educazione Continua degli Adulti, in quanto pilastro alla base dell'integrazione di migranti e rifugiati, si conferma aver bisogno di azioni in cui teoria e pratica siano in costante dialogo, in cui la dimensione empirica dei progetti contribuisca costantemente alla messa in campo di azioni e dubbi, e la ricerca socio-pedagogica – con l'accademia come stakeholder partner – riporti l'azione su un piano riflessivo, contribuendo alla generazione di quel potere trasformativo, in cui il tempo dell'attesa si apre a nuovi orizzonti del possibile.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agier, M. (2018). *Lo straniero che viene. Ripensare l'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ambrosini, M. (2016). Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico. *SocietàMutamentoPolitica*, 7(13), 83–102. <http://dx.doi.org/10.13128/SMP-18277> (ver. 20.03.2024).
- Ambrosini, M. (2017). Superdiversity, multiculturalism and local policies: a study on European cities. *Policy & Politics*, 45(4), 585–603.
- Ambrosini, M. (2021). Migrazioni e politiche migratorie: uno sguardo europeo. In G. Bulli & A. Tonini (Eds.), *Migrazioni in Italia: oltre la sfida. Per un approccio interdisciplinare allo studio delle migrazioni* (pp. 13–30). Firenze: FUP. <http://dx.doi.org/10.36253/978-88-6453-965-2.02> (ver. 20.03.2024).
- Aradau C., & Canzutti, L. (2022). Asylum, borders, and the politics of violence: from suspicion to cruelty. *Global Studies Quarterly*, 2, 1–11.
- Arendt, H. (2009). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi (Original work published 1951).
- Baglioni, S., & Calò, F. (Eds.). (2023). *Migrants and Refugees in Europe. Work Integration*

in Comparative Perspective. Bristol: Bristol University Press.

- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 7-28). Firenze: Firenze University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Brun, C. (2016). There is no Future in Humanitarianism: Emergency, Temporality and Protracted Displacement. *History and Anthropology*, 27(4), 393–410, <http://dx.doi.org/10.1080/02757206.2016.1207637> (ver. 20.03.2024).
- Carron, D., Costa, A., Do Sul, T., O’Keeffe, P., & Radjabu, A. (2023). The real cost of teaching in a refugee camp: asking the difficult questions. *Prospects*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-023-09645-w> (ver. 20.03.2024).
- Cuconato, M. (2023). Participation and Social Innovation as a Compass towards Integration: The Rationale behind the INTE-great Project. *Societies*, 13(6), 145, <http://dx.doi.org/10.3390/soc13060145> (ver. 20.03.2024).
- Dewey, J. (2011). *The sources of a science of education*. Connecticut: Martino Fine Books. (Original work published 1929).
- Dotsey, S., & Lumley-Sapanski, A. (2021). Temporality, refugees, and housing: The effects of temporary assistance on refugee housing outcomes in Italy. *Cities*, 111, 103100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2020.103100> (ver. 20.03.2024).
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Federighi, P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. (Ed.). (2000). *Glossario dell’educazione degli adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice.
- Fiske, L. (2023). Transforming Lost Time into Migration Capital: Hazara Refugee Social and Cultural Capital Development in Indonesia. *Journal of Refugee Studies*, 36(4). <http://hdl.handle.net/10453/172537> (ver. 20.03.2024).
- Hartley, L., & Fleay, C. (2017). ‘We are like animals’: Negotiating dehumanising experiences of asylum-seeker policies in the Australian community. *Refugee Survey Quarterly*, 36(4), 45–63. <http://dx.doi.org/10.1093/rsq/hdx010> (ver. 20.03.2024).
- Hynes, T. (2003). The issue of ‘trust’ or ‘mistrust’ in research with refugees: Choices, caveats and considerations for researchers. *New Issues in Refugee Research*, Working Paper 98. Geneva: UNHCR.
- Jacobsen, C.M., Karlsen, M.-A., & Khosravi, S. (Eds.). (2020). *Waiting and the Temporalities of Irregular Migration*. London and New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429351730> (ver. 20.03.2024).

- Khosravi, S. (2010). *Io sono confine*. Milano: Elèuthera. (Original work published 2010).
- Khosravi, S. (2020). Afterwords. Waiting, a state of consciousness. In Jacobsen, C.M., Karlsen, M.-A., & Khosravi, S. (Eds.), *Waiting and the Temporalities of Irregular Migration* (pp. 202-207). London and New York: Routledge.
- Kodeih F., Schildt H., & Lawrence, T. (2023). Countering indeterminate temporariness: sheltering work in refugee camps. *Organization Studies*, 44(2), 175–199.
- Korteweg, A. C. (2017). The failures of ‘immigrant integration’: The gendered racialized production of non-belonging. *Migration Studies*, 5(3), 428–444.
- Kreichauf, R. (2018). From forced migration to forced arrival: The campization of refugee accommodation in European cities. *Comparative migration studies*, 6(1), 1–22.
- Kuschel, A., Hansen, N., Heyse, L., et al. (2023). Combining Language Training and Work Experience for Refugees with Low-Literacy Levels: a Mixed-Methods Case Study. *Int. Migration & Integration* 24, 1635–1661.
- Manocchi, M. (2012). *Richiedenti asilo e rifugiati politici. Percorsi di ricostruzione identitaria: il caso torinese*. Milano: FrancoAngeli.
- Mayer, M. (2018). Cities as sites of refuge and resistance. *European Urban and Regional Studies*, 25(3), 232–249.
- Moulaert, F., Martinelli, F., Swyngedouw, E., & Gonzalez, S. (2005). Towards alternative model(s) of local innovation. *Urban Studies*, 42(11), 1669–1990.
- Nelson, T. D. (Ed.). (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Phillimore, J. (2012). Implementing integration in the UK: Lessons for integration theory, policy and practice. *Policy & Politics*, 40(4), 525–545.
- Piazza, R. (2022). Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell’Educazione degli Adulti. Il modello delle learning city e learning region. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 157-167). Firenze: Firenze University Press.
- Saksela-Bergholm, S., Toivanen, M., & Wahlbeck, Ö. (2019). Migrant Capital as a Resource for Migrant Communities. *Social Inclusion* 7(4), 164–170. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i4.2658> (ver. 20.03.2024).
- Shaull, R. (1970). Preface. In P. Freire, *The pedagogy of the Oppressed* (pp. 11-16). New York: The Seabury Press.
- Strang, A., & Ager, A. (2010). Refugee integration: Emerging trends and remaining agendas. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 589–607.
- Signorini, V. (2021). *Il diritto d’asilo sta morendo? Storia dell’accoglienza in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Wahyuni, D. S., & Fatdha, T. S. E. (2019). ICT and Education for Refugees in Transit. *Journal Southeast Asia Language Teaching and Learning*, 2(2), 8–14.
- Waters, M. C., & Pineau, M. G. (2016). *The integration of immigrants into American society*. Washington: National Academies Press.