



Promuovere la salute e il benessere dei soggetti immigrati in Europa:  
prospettive pedagogiche e didattiche trasformative.  
Il caso del Progetto Erasmus + “APELE.  
Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences”  
Promoting Health and Wellbeing of migrants in Europe:  
“transformative” pedagogical and didactical perspectives.  
The case of the Erasmus+ Project “APELE.  
Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences”

---

Rosa Gallelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – rosa.gallelli@uniba.it

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – pasquale.renna@uniba.it

---

**ABSTRACT**

European Union recognizes the need of migrants for a dignified life, in which they can exercise the fundamental right to education and work. For this reason, among the pedagogical and didactic tools aimed at reconstructing professional biographies often fragmented and made untraceable by the devastation of wars and famines, the European Union recognizes and promotes, today, the portfolio of skills as a tool for recognizing qualifications and professional qualifications. In this context, the University of Bari has fielded significant pilot experiences. In this case a research project will be presented, still in progress, in which University of Bari is involved together with the Universities of Akureyri (Iceland), Copenhagen (Denmark) and Patras (Greece). It is called “APELE - Accreditation of Experiential Learning Experiences”. Through this Project we intend to answer important research questions including: How do the processes of continuous training change over the time of Mediterranean migrations? How does school and professional training change for migrants who arrive in Italy without the possibility of demonstrating their previous school and work training? How does citizenship education change in a logic of proximity to migrants, with their fundamental rights to education and health? How to train in intercultural dialogue and planetary citizenship in the European Union, involved by an epochal migration of peoples?

Il presente contributo si propone di tratteggiare, nelle sue linee fondamentali, la valenza pedagogica del Portfolio delle competenze in quanto strumento di promozione della dignità e del benessere individuale e sociale dei migranti in Europa e, nella fattispecie della presente trattazione, in Italia. Sarà presentato, in tale contesto, un Progetto di ricerca, tutt'ora in fase di svolgimento, in cui è coinvolta l'Università di Bari assieme alle Università di Akureyri (Islanda), Copenhagen (Danimarca) e Patras (Grecia), dal titolo “APELE – Accreditation of Experiential Learning Experiences”. Mediante tale Progetto si intende rispondere a importanti quesiti di ricerca tra cui: come cambiano i processi di formazione continua nel tempo delle migrazioni mediterranee? Come cambia la formazione scolastica e professionale per gli immigrati che

giungono in Italia privi della possibilità di dimostrare la loro pregressa formazione scolastica e lavorativa? Come cambia l'educazione alla cittadinanza in una logica di prossimità verso i migranti, con i loro fondamentali diritti all'Istruzione e alla Salute? Come formare, nell'Europa delle migrazioni, al dialogo interculturale e alla cittadinanza planetaria?

#### KEYWORDS

Wellbeing, Immigration, School, Work, Portfolio, Skills.

Benessere, Immigrazione, Scuola, Lavoro, Portfolio, Competenze.

### 1. Sostenibilità, capabilities approach, promozione del benessere dei soggetti migranti. Prospettive pedagogiche<sup>1</sup>

L'età della tecnica in cui noi tutti, oggi, abitiamo (Pinto Minerva & Gallelli, 2004), si caratterizza per la potenza di un apparato tecnologico che, divenuto ormai ambiente di vita e di apprendimento, rischia di ingenerare dinamiche di omologazione delle masse ai dettami di chi, nel contesto di tale apparato, esercita ruoli di predominio economico.

La atrofizzazione delle capacità riflessiva, critica e creative, del resto, si rivela essere pienamente rispondente alle esigenze dei "padroni del vapore" (Frabboni, 2009). Non solo. In tale contesto, la collettività globale che, ormai, si è creata a partire dal Secondo Dopoguerra in base a esigenze di promozione della democrazia e del suo stile relazionale dialogico e pluralista, si è data priorità di carattere squisitamente economico<sup>2</sup>, non tenendo conto del fatto che l'espressione del pieno potenziale umano è tutta al di là del perseguimento di obiettivi di carattere meramente economico. Le esigenze dell'apparato tecnico e le esigenze del sistema economico globalizzato hanno, pertanto, fortemente compresso la possibilità dell'umano di perseguire una propria autonomia che, come è noto, si esprime ai suoi massimi livelli nella capacità critica e nella capacità creativa. Rispetto agli obiettivi dell'apparato tecnico ed economico oggi predominante le capacità sopra menzionate non sono organiche al Sistema. Anzi, tali capacità rappresentano intrinsecamente un pericolo a causa del loro potenziale di ingenerazione del dissenso che, come è noto, non viene affatto tollerato e, invece, viene "democraticamente" represso mediante imponenti campagne di discredito.

Paradossalmente, però, oggi si rivela impossibile affrontare efficacemente le sfide epocali poste dai tempi odierni senza il recupero e il potenziamento delle capacità critiche e creative di ogni soggetto e lungo l'intero arco della vita. Si pensi,

1 Il paragrafo 1 si deve a Pasquale Renna. Il paragrafo 2 si deve a Rosa Gallelli.

2 Si veda, in proposito, la questione della predominanza, resasi evidente a partire dagli anni Novanta del Novecento, delle grandi istituzioni finanziarie globali: il Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale e l'Organizzazione Mondiale del Commercio che, se negli anni Novanta imponevano i loro "aggiustamenti strutturali" di carattere economico-finanziario agli Stati africani, obbligati ad aprire territori e mercati alla predominanza delle multinazionali, oggi li impongono agli stessi stati europei guardacaso economicamente fragili ma tanto più culturalmente rilevanti, come la Grecia.

solo per fare un esempio, alla questione delle grandi migrazioni di interi popoli che premono sulle coste europee del Mediterraneo in cerca di una vita dignitosa, sfuggendo a fame, miseria, quando non a guerre sanguinose, a massacri, a genocidi. Tale questione può essere efficacemente affrontata soltanto se la si smette di considerare la realtà di tali migrazioni come uno sgradevole fenomeno da respingere mentalmente e, purtroppo, anche fisicamente. I migranti, non essendo organici al Sistema in quanto non sono certo forti consumatori, possono facilmente essere considerati scarti della società da occultare e, in seguito, da respingere.

Questo, però, è un atteggiamento anacronistico. La Storia, oggi, ci preme per cercare risposte credibili a questioni epocali come quella delle migrazioni, e tali risposte possono essere trovate soltanto se, recuperando la valenza dei saperi umanistici nella formazione di menti critiche e creative (Nussbaum, 2002; Pinto Minerva, Vinella, 2012), i “consumatori” altamente tecnologizzati del nostro tempo vengono messi in grado di leggere con occhi rinnovati la realtà che si trovano a vivere.

In tal senso, proprio l'esempio paradigmatico dei migranti che, oggi, sfidano le sempre più infide acque del Mediterraneo per approdare sui sicuri lidi della democratica Europa, ci aiuta a capire che l'unica risposta alle loro attese che sia all'altezza dei tempi consiste nel vederli con occhi rinnovati, ovvero non come “consumatori mancati”, ma come “cittadini” che, per esercitare in senso pieno non soltanto i diritti fondamentali loro garantiti dalla Carta delle Nazioni Unite, quello alla salute e quello all'istruzione, ma anche il dovere fondamentale di contribuire attivamente, con la propria capacità lavorativa, al benessere della società in cui si trovano a vivere, *necessitano* di riconoscimento. Un riconoscimento che può essere concretamente realizzato soltanto se essi avranno modo di esercitare le proprie capacità entro ambienti che li incoraggino e li sostengano, ovvero ambienti abilitanti (Gallelli, 2018).

Si rende, pertanto, necessario promuovere una progettualità pedagogica incentrata sull'approccio delle capacitazioni e fondata in una sensibilità alle differenze che promuova i bisogni formativi dei soggetti entro i loro rispettivi ambienti di vita, di lavoro, di apprendimento.

Tale progettualità sarà tesa a scardinare la tendenza della società globalizzata nell'età della tecnica a considerare degno di nota soltanto l'*homo consumens*, in quanto tale tendenza, per quanto vanta di essere fortemente pragmatica, in realtà è irrealistica, ed è pienamente in linea, del resto, con quel pericoloso cyber-asce-tismo di tanti adolescenti contemporanei noto come “fenomeno hikkikomori” (Bagnato, 2017), consistente nella tendenza a rifiutare di confrontarsi con la concretezza della realtà per rifugiarsi, nel tepore della propria cameretta, nel rassicurante mondo degli schermi tecnologici. Quando, invece, la realtà bussa potentemente alle nostre porte e ci impone di abbandonare le nostre assicurazioni per cercare soluzioni inedite per problemi inediti, soltanto il pensiero critico e creativo potranno essere all'altezza della situazione.

Per tornare al significativo esempio delle persone migranti, dunque, appare chiaro come, respingendo in quanto irrealistica l'ipotesi di considerare tali persone come “consumatori mancati”, appare chiaro come sia molto più rispondente alle necessità del nostro tempo considerare tali persone come “soggetti in formazione” che, in quanto tali, necessitano di essere messe in condizioni, entro ambienti abilitanti, di esprimere il proprio pieno potenziale umano. Soltanto in questo modo sarà possibile fornire a tali soggetti gli strumenti per vivere dignitosamente e contribuire attivamente al benessere della società in cui arrivano.

All'opposto, leggere le loro storie con un approccio fondato sulle capacità, consente di scorgere l'immenso potenziale celato nelle pieghe dei loro vissuti. A partire da un tale approccio sarà possibile, pertanto, prevedere, mediante una mirata progettualità pedagogica, un risveglio del loro potenziale oppresso e soffocato dalla tragicità dei loro vissuti di sradicamento, abbandono, fuga. Mediante tale approccio sarà possibile, inoltre, contribuire alla promozione del loro benessere personale e della loro *qualità di vita*. Inoltre, mettere in atto misure concrete per l'*empowerment* personale dei soggetti migranti si lega strettamente alla questione dell'esercizio concreto di sempre più ampi gradi di libertà, risultanti come effetto concreto della combinazione tra abilità personali e contesto economico, sociale e politico al quale essi sono legati.

In tal senso, il benessere personale è il risultato di un processo in cui significati e risorse sono a disposizione per raggiungere obiettivi legati a una "libertà sostanziale, o a una libertà che implica la capacità di trasformare i beni le risorse liberamente disponibili perché si raggiungano e si promuovano obiettivi personali, perché si implementino stili di vita alternativi, perché si progetti l'esistenza personale in accordo a ciò che ha valore in sé stesso" (Sen, 2000). Giustamente, in proposito, è stato osservato come "il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, dal momento che consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che le persone hanno il diritto di scegliere e perseguire mediante la coltivazione delle capacità di cui sono portatori" (Alessandrini, 2014, p. 21).

È noto come i Paesi dell'Unione Europea, in particolare quelli dell'area centro-settentrionale come Francia, Germania e Paesi scandinavi, che godono di un Welfare di eccellenza e di una elevatissima qualità della vita, siano mete privilegiate di moltissimi soggetti migranti, nonché destinatari finali, dopo soste più o meno forzate nei Paesi meridionali del bacino del Mediterraneo.

Al fine di trasformare sempre più in risorsa per il bene della collettività la realtà delle migrazioni verso l'Europa, pertanto, l'Unione Europea, da almeno un decennio, ha fatto propria la causa della promozione della dignità e del benessere dei migranti mediante il potenziamento delle loro capacità.

Mediante la progettazione "Erasmus +", ad esempio, è stata messa in atto un'azione formativa di ampio respiro, volta alla promozione del benessere e della dignità dei migranti entro il contesto di una cultura *sensibile alle differenze* (Gallelli, 2012). Al cuore di tale azione formativa vi è la questione del riconoscimento, nelle opportune sedi istituzionali, delle competenze culturali e professionali informali dei migranti. Infatti, molti di loro provengono da Paesi vittime di guerre e, pertanto, funestati da immani distruzioni materiali e immateriali. Il risultato immediato di tali distruzioni, oltre alla tragedia dei profughi, è quello della cancellazione pressoché totale della memoria di interi popoli racchiusa negli archivi delle sedi istituzionali rase al suolo da bombardamenti o da scontri a fuoco tra gruppi armati rivali.

Si tratta, pertanto, di recuperare tale memoria che, negli arrivanti nei Paesi europei, necessita di essere attivata mediante mirati percorsi di accompagnamento e/o formazione.

Questa questione è stata recepita molto bene dalla progettazione "Erasmus+", in quanto essa affonda le sue remote origini negli itinerari di ricostruzione dei percorsi formativi e professionali dei tanti lavoratori disoccupati vittime della terribile crisi economica che, a partire dal 2008, ha funestato tutto l'Occidente.

Paesi europei che vantano esperienze di eccellenza, in tal senso, sono la Francia e la Gran Bretagna.

In Francia, a partire dalle disposizioni della Legge 73/02 «*Validation des acquis*

*experientielles – VAE*», è stata promossa la validazione e la certificazione, previo riconoscimento, delle competenze<sup>3</sup> maturate non solo in un contesto formativo e professionale, ma in tutti i contesti di esperienza (formali o informali).

Risultato eminente di tale approccio è stata l'esperienza del bilancio di competenze, molto utilizzato in Francia per l'orientamento in ingresso e anche in itinere dell'attività lavorativa.

Il bilancio delle competenze è un percorso di valutazione della situazione attuale e potenziale del lavoratore, che si conclude con l'elaborazione di un progetto che favorisce lo sviluppo professionale della persona. Esso viene costruito utilizzando tutto quello che, in un modo o nell'altro, nella vita di una persona a che vedere con il lavoro. Gran parte delle attività del cosiddetto *out placement*, cioè di aiuto alla ricollocazione professionale a seguito di uscite anticipate dal mondo del lavoro, si fonda su questa metodologia. In Francia, il *bilan de compétences* è un diritto del lavoratore sancito per legge. L'importanza di questo approccio è legata all'enfasi data dall'attivazione delle risorse individuali (risorse sia cognitive sia psichiche), all'importanza della motivazione individuale e del contesto organizzativo. Lascia, invece, in secondo piano il tema del *risultato* che tutto questo produce. Stilare un bilancio delle competenze significa, quindi, effettuare un'attenta autovalutazione al fine di definire un obiettivo professionale reale, concreto e comunicabile.

In Gran Bretagna, diversamente da quanto accade in Francia, mediante le procedure denominate APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*), è possibile da parte dei soggetti che intendano vedersi riconosciuti e valorizzati gli apprendimenti non formali e informali legati alle competenze di base e agli apprendimenti in contesti lavorativi, intraprendere un percorso fondato su crediti formativi e qualifiche che conducano all'acquisizione di un titolo formale.

L'approccio francese e l'approccio britannico alla questione del riconoscimento e della certificazione delle competenze non formali e informali, per quanto presenti significative differenze, con il tempo ha trovato significativi punti di incontro in sperimentazioni di bilancio di competenze, oggi diffuso in tutti i Paesi europei, nelle quali viene conferito valore sia all'impegno personale, sia alla ricostruzione autobiografica di un itinerario di vita che, spesso, era misconosciuto agli stessi lavoratori impegnati in tale percorso, sia ai risultati in termini di certificazione istituzionale. In tal modo, le Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale ne recepiscono gli aspetti più significativi: «Dall'inventario del 2014 è emerso che in Europa, la definizione e l'interpretazione di bilancio di competenze varia da paese a paese. Ma le ragioni che hanno portato allo sviluppo e all'adozione dei bilanci di competenze sono perlopiù condivise e convergono sull'individuazione e documentazione dei risultati di apprendimento:

- *per aiutare le persone a riflettere su e a divenire consapevoli delle loro reali capacità (conoscenze, abilità, competenze);*
- *per aiutare i disoccupati e chi appartiene ai gruppi svantaggiati, quali gli adulti*

3 Secondo Le Boterf (2008) le competenze consistono nella capacità di combinare e attivare le proprie risorse (*savoir agir*), nella motivazione individuale a farlo (*vouloir agir*) e presuppongono un contesto e un'organizzazione del lavoro che rendano possibili l'assunzione di responsabilità e del rischio da parte della persona (*pouvoir agir*). Le Boterf si è fin dall'inizio focalizzata su «competenza e mobilità professionale», enfatizzandone l'importanza per le scelte professionali individuali e per la gestione della carriera.

- poco qualificati o i migranti, a sviluppare le loro carriere e migliorare le loro prospettive occupazionali;*
- *per offrire agli utenti un mezzo capace di rendere visibili e di diffondere le loro abilità e competenze;*
  - *per mappare i bisogni di formazione complementare, in considerazione dell'importanza di far incontrare le competenze del singolo con i fabbisogni del mercato del lavoro.” («Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale», 2016, pp. 53-54).*

Gli step di un'esperienza di bilancio di competenze, in tal modo, sono i seguenti:

- colloqui individuali di consulenza orientativa;
- ricostruzione delle esperienze formative, lavorative ed extra-professionali realizzate;
- autovalutazione e valorizzazione delle competenze (di base, trasversali e tecnico-professionali) acquisite anche in contesti informali e non formali;
- ricerca dei profili professionali d'interesse e delle competenze richieste;
- pianificazione del progetto di sviluppo formativo e/o professionale e del relativo piano d'azione;
- analisi SWOT (punti di forza, di debolezza, rischi e opportunità).

Il percorso di Bilancio di Competenze viene realizzato dall'utente insieme ad un consulente personale che al termine del percorso rilascia il *Documento di Sintesi*, riepilogativo delle attività realizzate, che potrà essere allegato al *curriculum vitae*.

Il Bilancio delle Competenze offre la possibilità a tutte le persone di reperire, definire, provare e far valutare gli elementi della loro qualifica e delle loro competenze acquisite tramite il lavoro, la formazione o l'esperienza sociale. Esso non è una certificazione delle competenze, ma può contribuire al riconoscimento o alla validazione. Attraverso l'esperienza del Bilancio delle competenze, è possibile realizzare un *Portfolio*, con il quale sia possibile il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite. È possibile, tramite il *Portfolio*, accompagnare un gruppo di soggetti migranti che intendano intraprendere un percorso di messa in chiaro e di valorizzazione delle proprie esperienze di apprendimento di cui non possiedono certificazione, in un processo di riconoscimento o di preparazione alla validazione delle competenze acquisite.

Significativa, in proposito, la definizione delle *Linee guida europee*: “*I portfolio sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida [delle competenze non formali e informali. NdR]. I portfolio vogliono superare il rischio di soggettività introducendo un insieme di strumenti per estrapolare le evidenze delle competenze di un soggetto e possono comprendere le valutazioni di terzi. Offrono al pubblico un quadro esaustivo dei risultati e successi del discente. La metodologia del portfolio tende ad essere orientata al processo, e pare che il processo di selezione previsto dalla composizione del portfolio promuova l'autovalutazione e concentri l'attenzione dei discenti sui criteri qualitativi.* (Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, 2016).

Già a partire dal 2012, in realtà, l'Unione Europea aveva decretato ufficialmente che i soggetti in possesso di qualifiche non formali e informali avrebbero potuto intraprendere itinerari di ricognizione e di formalizzazione di tali apprendimenti



significativi. “Gli Stati membri dovrebbero, al fine di dare alle persone l’opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dell’istruzione e della formazione formali – anche mediante le esperienze di mobilità – e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l’ulteriore apprendimento.” (Dalle «Raccomandazioni del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale»).

Preoccupazione costante è stata quella di garantire percorsi qualificati di convalida degli apprendimenti non formali e informali. “Sono state chiarite le finalità dell’iniziativa sulla convalida? In che modo l’iniziativa sulla convalida risponde agli interessi del singolo cittadino? Quali misure sono state adottate per coordinare e indirizzare i servizi di orientamento e consulenza? Sono stati messi a punto meccanismi di coordinamento delle parti interessate allo scopo di evitare la frammentazione e assicurare un approccio coerente? Le modalità per la convalida sono state collegate ai quadri delle qualifiche nazionali, e con quale effetto sulla trasparenza e accesso? I risultati della convalida fanno riferimento a standard identici o equivalenti a quelli utilizzati per l’istruzione formale, e con quale effetto sul valore e spendibilità? Le modalità per la convalida sono state collegate alle disposizioni sulla garanzia della qualità, e con quale effetto su fiducia e credibilità?”. (Dalle «Linee guida europee per la convalida dell’apprendimento non formale e informale del 2016», p. 15).

In tal modo, le Linee guida del 2016 mettono in rilievo le fasi della convalida degli apprendimenti non formali e informali. Ne vengono individuate quattro: individuazione, documentazione, valutazione, certificazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l’apprendimento non formale e informale.

La Fase 1 è quella dell’individuazione di conoscenze, abilità e competenze acquisite da un soggetto, rendendolo progressivamente consapevole dei risultati già in suo possesso.

La Fase 2 è quella della documentazione, in cui vengono presentate, tramite un *portfolio* in cui siano raccolte testimonianze del percorso lavorativo del soggetto, le evidenze dei risultati di apprendimento conseguiti.

La fase 3 è quella della valutazione, nel corso della quale la precedente fase di raccolta delle evidenze degli apprendimenti professionali del soggetto viene confrontata con standard istituzionali di livello europeo.

La fase 4, infine, è quella della certificazione, che può essere concordata con Università e Enti pubblici.

## **2. Ambienti capacitanti per la promozione di una cultura sensibile alle differenze. Una proposta di Portfolio per la certificazione delle competenze esperienziali**

Il concetto di inclusione, in base a quanto sopra affermato, implica la trasformazione dei contesti di vita al fine di favorire la partecipazione attiva (alle dinamiche sociali, politiche, culturali, formative, ecc.) di tutti i membri della comunità, ciascuno con le peculiarità (fisiche, psichiche, culturali, esistenziali, ecc.) che ne fanno un individuo unico e irripetibile.

In tal senso, una delle caratteristiche qualificanti di un ambiente formativo che voglia dirsi inclusivo è il fatto che esso promuova e sostenga al suo interno relazioni interpersonali “abilitanti”, ossia in grado di offrire a tutti e a ciascuno le opportunità più adeguate a esercitare le proprie capacità. Il riferimento è qui, pedagogicamente parlando, non solo alle capacità del soggetto già in atto quanto

piuttosto alle capacità che si situano in quella che Vygotskij ha definito “zona di sviluppo potenziale” del soggetto stesso.

L’“approccio delle capacità avanzato dall’economista Amartya Sen e ulteriormente sviluppato dalla filosofa Martha Nussbaum nel discutere criticamente quelli che considera i limiti delle teorie di stampo utilitaristico e contrattuale interne alla tradizione del pensiero liberale (dentro il quale pure si colloca) sposta il dibattito circa la giustizia sociale e i diritti dall’alveo “paradigma della crescita economica” a quello del “paradigma dello sviluppo umano”. Se, sostiene Nussbaum, il primo, largamente privilegiato dagli economisti, adotta il prodotto nazionale lordo (PNL) quale indicatore della ricchezza di un Paese e, in generale, della qualità della vita al suo interno, il paradigma dello sviluppo umano individua obiettivi ben più auspicabili per società democratiche interessate a garantire a tutti le opportunità di una “buona vita”. Difatti, la crescita economica non garantisce automaticamente condizioni di vita democratica. “Un segno di come funziona questo modello è il fatto che il Sudafrica dell’apartheid era in cima agli indici dello sviluppo. C’era molta ricchezza in Sudafrica, e il vecchio modello di sviluppo riconosceva questo successo [...] e lo premiava ignorando completamente le impressionanti disparità distributive, il brutale regime di segregazione e le carenze dei servizi sanitari e educativi che lo accompagnavano” (Nussbaum, 2011, p. 32). Al contrario, secondo il modello dello sviluppo umano, la principale finalità da perseguire è quella di garantire a tutti i cittadini effettive opportunità (“capacità”) in ambiti chiave di funzionamento, quali la vita, la salute e l’integrità corporea, l’istruzione, l’uso dei sensi, dell’immaginazione e del pensiero, lo sviluppo emotivo e sentimentale, la libertà politica e la partecipazione politica, la libertà di parola, di associazione, di pratica religiosa, la libertà di coscienza (ragion pratica).

L’elenco degli elementi ritenuti necessari a un funzionamento autenticamente umano, presentato dalla studiosa, è frutto di un annoso dibattito transculturale che consente, secondo Nussbaum, di farne “la struttura portante per la valutazione della qualità della vita e della progettazione politica” e strumento per “selezionare capacità di importanza centrale per ogni vita umana, qualunque altra cosa una persona persegua” (Nussbaum 2002, p. 74).

Questa è una lista aperta a contestazioni e rettifiche, nonché suscettibile a che le singole voci ricevano specificazione a seconda delle credenze e delle circostanze locali.

È proprio alla luce della centralità assegnata alla dimensione transculturale dell’“approccio delle capacità” che appare chiara l’utilità, per Nussbaum, di distinguere il “funzionamento” dalla “capacità”.

Tale distinzione, infatti, consente di superare l’accusa di paternalismo lanciata verso il ricorso a norme universali che rischierebbero di non rispettare i criteri ritenuti validi nelle diverse società del mondo e consente, di conseguenza, di lasciare spazio a un approccio a pieno titolo transculturale. “Se dovessimo prendere il funzionamento in sé come obiettivo delle politiche pubbliche, un pluralista liberale riterrebbe giustamente che stiamo precludendo molte scelte che i cittadini possono fare in accordo con la loro concezione di bene [...]. Sia per motivi religiosi sia per altre ragioni, una persona può preferire il celibato a una vita sessualmente attiva. [...] Bisogna allora concludere, in base all’uso della lista, che queste non sono vite fiorenti e pienamente umane? E che sto dando istruzioni ai governi per sollecitare e spingere le persone a funzionare nel modo richiesto, indipendentemente dalle loro preferenze? A questa domanda è importante rispondere di no. La capacità, non il funzionamento, è l’obiettivo politico appropriato. Ciò accade a causa della grande importanza che tale approccio riconosce alla ragion



pratica, come un bene che, pervadendo tutte le altre funzioni, le rende pienamente umane, assumendo così una funzione centrale nell'elenco (Nussbaum, 2002, p. 81).

L'argomentazione sin qui condotta dalla studiosa, è bene evidente, mette in primo piano il "contesto di scelta", ossia l'insieme delle condizioni ambientali entro le quali la persona è "capacitata" a compiere scelte autonome circa i propri funzionamenti. È importante, allora, chiarire ulteriormente che le voci della lista vanno intese come "capacità combinate", ossia risultato della combinazione tra "capacità interne" (stati della persona che sono condizioni sufficienti per l'esercizio di un determinato funzionamento, e condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione. Al fine di tradurre i funzionamenti potenziali del soggetto umano in capacità effettive a livello più alto possibile per ciascuno, occorre muoversi su due piani diversi che, tuttavia, vanno tenuti strettamente legati. Da una parte, occorre preparare l'ambiente affinché non ostacoli l'esercizio delle capacità interne e, dall'altra parte, occorre preparare l'ambiente affinché le capacità interne siano da ciascun individuo effettivamente sentite come tali. Pertanto, una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere fisiche e simboliche alla libera esplicazione da parte di tutti dell'istanza di agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla costruzione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione, a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale, di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente "sensibili alle differenze".

La progettazione europea Erasmus Plus, in tal senso, rappresenta un prezioso strumento affinché i migranti siano messi in condizione di esercitare i loro fondamentali diritti all'istruzione e al lavoro, diritti a cui è legata una concreta promozione del benessere personale e sociale.

In vista del conseguimento di tale obiettivo, nel Quadro della Progettazione europea "Erasmus Plus" è stato avviato il progetto "APELE – Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences". Partners europei di tale Progetto sono le università di Akureyri in Islanda (Capofila), di Copenhagen in Danimarca, di Patrasso in Grecia e di Bari in Italia.

Articolato in cinque fasi di svolgimento, lungo un arco temporale che si estende dal 2019 al 2021, tale Progetto prevede l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle esperienze di apprendimento pregresse di soggetti fragili, inclusi i migranti. Nel novero di tali strumenti, particolarmente significativo si è dimostato un congegno autobiografico volto a ricostruire biografie professionali spesso frammentate e rese irrintracciabili dalle devastazioni delle guerre a cui moltissimi migranti scampano traversando le pericolose acque del Mediterraneo. Tale congegno autobiografico è stato denominato *Portfolio*, in quanto si propone come raccogliitore di quelle specifiche evidenze esperienziali che sono legate ai vissuti della formazione personale formale e informale, nonché dell'attività lavorativa e degli interessi ad essa legati. La scelta del Portfolio è stata effettuata dal Gruppo accademico che promuove il Progetto a partire da un approfondito studio della vasta letteratura dell'Unione Europea che incoraggia il riconoscimento e l'accreditamento delle esperienze di apprendimento pregresse mediante il *Portfolio*, in vista di un loro riconoscimento formale (CEDEFOP, 2016).

In tal modo è possibile avviare processi di riflessione e di azione che rendano sempre più qualificata la presenza dei soggetti migranti entro i confini dell'Unione Europea. Ciò è possibile qualora la valorizzazione della loro presenza venga inquadrata nell'ottica di un approccio formativo incentrato sulla promozione delle capacitazioni entro *ambienti abilitanti* (Gallelli, 2018).

Passiamo, ora, alla descrizione di un modello di Portfolio realizzato dal Gruppo di ricerca "APELE" dell'Università degli Studi di Bari.

È stato osservato, in via preliminare, come le "Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale" del 2016 evidenziano il fatto che i portfoli *sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida [degli apprendimenti e delle esperienze informali]. Tramite il loro utilizzo ci si propone di superare il rischio di soggettività introducendo un insieme di strumenti utili a ricavare un quadro esaustivo delle acquisizioni conoscitive del soggetto. La metodologia del portfolio mira:*

- *alla ricostruzione ragionata del percorso attraverso il quale il soggetto ha costruito, nel tempo e nei diversi luoghi di formazione, conoscenze, abilità e competenze;*
- *alla promozione nel soggetto stesso della consapevolezza dei punti di forza e dei punti di debolezza, nonché delle caratteristiche del percorso stesso;*
- *allo sviluppo, da parte del soggetto, di capacità critiche di autovalutazione;*
- *allo sviluppo di capacità di autoprogettazione orientata, in particolare, alla proiezione di sé in un avvenire consapevolmente costruito.*

Una particolare attenzione, nell'ambito del modello di Portfolio qui proposto, sarà dedicata al percorso autobiografico, interno alla stesura del Portfolio, di messa in trasparenza delle conoscenze e delle esperienze pregresse del soggetto con l'obiettivo di offrire un valido strumento per l'orientamento verso gli studi accademici.

A tal proposito, il Portfolio personale non è da confondersi con il Curriculum vitae, come accade a molte persone a digiuno di saperi pedagogici e didattici. Mentre nel curriculum vitae, infatti, sono raccolti l'itinerario educativo, le conoscenze, le competenze e l'esperienza lavorativa della persona con l'obiettivo esplicito di attirare l'interesse del lettore e di creare una buona immagine del candidato, il Portfolio, all'opposto, è qualcosa di più ampio.

Se, infatti, il concetto di Portfolio è stato introdotto in ambito economico e finanziario, esso è stato esteso, in un secondo momento, nel contesto degli studi pedagogici e didattici. In particolare, è in questo ambito di studi che il Portfolio può essere inteso, al contempo, in senso ristretto come una raccolta di evidenze che documentano l'insieme delle esperienze formative del soggetto; in senso più ampio, come l'occasione per ingaggiare il soggetto in un ulteriore percorso formativo. Inteso nell'ampiezza di quest'ultimo significato, la costruzione del Portfolio coinvolge il soggetto in una rivisitazione critica e costruttiva della propria biografia di formazione.

Inteso in questa duplice veste – contenitore di evidenze e stimolo alla *trasformazione* del significato del proprio progetto di vita – il *Portfolio* UniBA-APELE si propone di raccogliere:

- i titoli relativi ai percorsi di *educazione formale* (studi, diplomi, occupazione, anni di esperienza lavorativa, ecc.);
- le esperienze di apprendimento pregresse, risultanti dall'analisi dell'insieme

complesso e articolato dell'*educazione non formale e informale*, comprendenti conoscenze, competenze e abilità che siano utili all'orientamento agli studi accademici;

- i materiali narrativi prodotti in forme diversificate (orale, scritta, iconica, multimediale), schede di autovalutazione, griglie di analisi delle esperienze, strumenti per la stesura di un progetto;
- la stesura materiale di un progetto di vita orientato agli studi accademici da intraprendere al termine del percorso APELE, accompagnato da un documento di sintesi fornito dal Team APELE.

L'obiettivo generale della proposta di Portfolio "UNIBA-APELE" è quello di fornire al gruppo-target la possibilità di costruire un personale Portfolio.

Un primo obiettivo specifico è quello di promuovere, nei componenti del gruppo-target, la capacità di ricostruire il proprio personale percorso formativo in maniera critica e creativa, individuandone punti di forza e punti di debolezza, e focalizzando possibili sviluppi futuri.

Un secondo obiettivo specifico è quello di promuovere la capacità di riflettere sulle competenze possedute in funzione dell'ipotesi di un progetto di formazione.

Un terzo obiettivo specifico è quello di promuovere la capacità di organizzare il proprio progetto di vita/formazione in relazione ai vincoli e alle possibilità connessi agli specifici contesti di vita.

Un ipotetico gruppo-target cui presentare la proposta di Portfolio "UNIBA-APELE" potrebbe essere formato da 25 persone con scarse opportunità economiche, inclusi i migranti.

Il percorso di realizzazione del *Portfolio* comprende attività diversificate, ciascuna delle quali necessita di procedure e strumenti specifici, in relazione agli obiettivi previsti.

La metodologia che, trasversalmente, interessa tutte le attività è quella autobiografica.

La narrazione, infatti, costituisce la metodologia più idonea a promuovere processi di introspezione ed esplicazione delle esperienze vissute (esperienze formali e informali, di vita, di formazione, di lavoro), e a realizzare momenti di riflessione trasformativa (Mezirow 2003, Fabbri & Romano, 2017) sul proprio percorso di vita e di formazione.

Attraverso la narrazione di sé, pertanto, ciascun componente del Gruppo-target potrà:

- focalizzare l'attenzione su particolari momenti-chiave e/o aspetti del proprio percorso esistenziale, formativo, lavorativo;
- riflettere sul significato attribuito a quei momenti e/o aspetti-chiave durante lo svolgimento del percorso di costruzione della propria biografia formativa e professionale;
- re-attribuire senso e significato a quanto accaduto nel corso della propria biografia;
- proiettarsi progettualmente nella costruzione di un progetto di vita in cui ricollocare gli eventi passati e immaginare eventi futuri in un ordine e in un contesto dotati di senso (Ladogana 2018).

A partire dall'elaborazione dei punti prima elencati, sarà possibile a ciascun componente del Gruppo-target elaborare un proprio itinerario di formazione, comprendente i contesti formali e informali (*Portfolio*), entro cui prevedere la pos-

sibilità di un futuro inserimento in un percorso accademico, incoraggiato dalle Università che partecipano al progetto APELE.

L'intervento si articola in tre fasi. Ciascuna fase è costituita da uno o più incontri. I prodotti del lavoro di ciascun incontro (schede, racconti autobiografici, notazioni, ecc.) saranno inseriti nel Portfolio individuale.

## 2.1 Fase preliminare (1 incontro)

La fase preliminare è destinata all'accoglienza del gruppo-target e alla raccolta e all'analisi dei suoi bisogni formativi di ciascun partecipante. È suddivisa in due momenti:

- accoglienza del gruppo-target e presentazione del patto formativo (con la firma della liberatoria sulla privacy, grazie alla quale si garantisce la privacy dei dati forniti e si ottiene la liberatoria per il trattamento dei dati stessi)<sup>4</sup>.
- colloquio individuale, avente come argomento l'identificazione dei bisogni, delle aspettative e delle motivazioni dei singoli componenti del gruppo-target (l'esperto aiuta il partecipante a redarre una breve relazione riassuntiva dell'incontro)<sup>5</sup>.

## 2.2 Fase investigativa e diagnostica (5 incontri)

È una fase eminentemente formativa e riflessiva, in cui i componenti del gruppo-target imparano a mettere in trasparenza le esperienze di apprendimento pregresse (scelte di vita, formazione e lavoro compiute) ponendole in collegamento con le esperienze che le hanno determinate; imparano a rielaborare la propria storia, riconoscendo l'importanza di assumere in prima persona la volontà e la responsabilità di progettare la propria esistenza secondo nuovi orientamenti.

### *Primo incontro. Conoscenza del Sé.*

Colloquio individuale, in cui un Esperto sollecita il soggetto partecipante a raccontare la propria storia di vita, nei suoi diversi ambiti: familiare, scolastico, amicale. Alla fase del colloquio orale, farà seguito la richiesta da parte dell'Esperto al partecipante: "Descrivi brevemente l'immagine che hai di te nel passato, nel presente e nel futuro" (la descrizione viene realizzata in forma scritta, accompagnata anche da disegni)<sup>6</sup>.

### *Secondo incontro. Conoscenza del Sé studente.*

*Gruppo-target con un esperto APELE.* L'esperto, mediante delle domande-stimolo, anima la conversazione tra i componenti del gruppo-target. Le domande vertono sulla ricostruzione delle aspettative dei componenti del nucleo familiare rispetto alla riuscita scolastica e, più in generale, al futuro lavorativo dei componenti del gruppo-target. Al termine della conversazione, il conduttore consegna a ciascun componente del Gruppo una scheda con la seguente domanda: *Cosa è lo studio per te? Descrivi i momenti salienti del tuo percorso di studente, dall'infanzia in cui prevalevano le aspettative dei genitori e del gruppo familiare ristretto*

4 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

5 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

6 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

*all'adolescenza e alla giovinezza, in cui è stata elaborata una costruzione autonoma del Sé studente*<sup>7</sup>.

Al termine dell'attività di scrittura individuale, l'esperto conduce il gruppo in una breve condivisione dei racconti precedentemente prodotti.

*Terzo incontro. Ricognizione delle esperienze formative e lavorative (formali e informali) e ricostruzione del bagaglio delle competenze*

*Colloquio individuale.* L'esperto APELE avvia il colloquio, nel corso del quale vengono raccolte informazioni utili alla ricostruzione dell'esperienza di vita formativa, professionale ed extra-lavorativa del soggetto partecipante, con particolare attenzione agli apprendimenti acquisiti in contesti sia formali sia non formali. In relazione ad un determinato itinerario lavorativo svolto in passato, il partecipante viene invitato a esplicitare verbalmente le operazioni richieste da quel lavoro, e le competenze (tecniche, culturali, e socio-interpersonali) utilizzate per svolgere quelle operazioni.

Il partecipante ha modo di prendere consapevolezza degli apprendimenti acquisiti, e di individuare gli apprendimenti che ritiene di non possedere in relazione a determinati compiti svolti in passato o da svolgere in futuro.

L'esperto APELE segue il partecipante, aiutandolo a redarre autonomamente la scheda di sintesi<sup>8</sup>.

*Quarto incontro. Rilevazione delle soft skills (autovalutazione e eterovalutazione).*

Per quanto riguarda la rilevazione delle *soft skills*, sono previste due procedure, una di tipo autovalutativo e una di tipo eterovalutativo.

*Primo momento. Esperto e Gruppo-target.* Questo momento è dedicato alla autovalutazione delle competenze socio-relazionali (*soft skills*). Il conduttore predispose una prima attività, dedicata alla autovalutazione. Questa si svolge utilizzando una apposita scheda, divisa in due sezioni: la prima sezione è dedicata ad una autovalutazione di tipo narrativo; la seconda sezione consiste in una autovalutazione di tipo quantitativo (Scala Likert)<sup>9</sup>.

*Secondo momento. Esperto e gruppo-target.* Il conduttore, mediante lo strumento della *leaderless group discussion* (Bass, 1954), propone un lavoro di problem solving su un tema di interesse comune ai componenti del gruppo-target del Gruppo. Durante lo svolgimento del lavoro di problem solving, tre valutatori osserveranno ciascun componente del Gruppo e, utilizzando la *Scheda*, attribuiranno un punteggio alle *soft skills* di ciascun utente. La media ponderata del punteggio delle due scale Likert sarà oggetto di un successivo momento di riflessione.

*Quinto incontro. Colloquio di feedback sulle soft skills e sul Portfolio.*

*Colloquio individuale.* L'esperto e il partecipante analizzano e discutono i risultati dell'autovalutazione e della eterovalutazione (forniti dall'esperto in un apposito schema<sup>10</sup>, risultato della comparazione delle due valutazioni), riflettendo sui punti di forza e sui punti di debolezza del profilo delle competenze socio-relazionali dei componenti del gruppo-target. L'esperto e il partecipante prendono in esame il materiale sinora raccolto nel Portfolio (documenti istituzionali, relazioni circa le esperienze di apprendimento culturali e professionali pregresse,

7 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

8 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

9 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

10 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

schede riassuntive) e annotano gli apprendimenti realizzati durante l'attività dell'IO4.

### 3. Fase progettuale (2 incontri. Lavoro individuale guidato dall'expert IO4).

*Primo incontro (colloquio individuale).*

Al termine del workshop il Gruppo-target lavorerà in autonomia. Saranno organizzati incontri individuali con gli esperti con l'obiettivo di fornire un *feedback*.

La documentazione del Portfolio costituisce il punto di partenza per questa fase di lavoro, in cui il partecipante, attraverso una riflessione condivisa con l'Esperto, mette in relazione:

- conoscenze e competenze possedute;
- esperienze più significative realizzate;
- aspirazioni formative e professionali.

Sulla base di tale riflessione, il partecipante al Gruppo-target elabora un proprio personale Progetto di Formazione per lo sviluppo delle competenze ed un piano di azione finalizzato a realizzarlo<sup>11</sup>.

*Secondo incontro (Esperto e gruppo-target).*

Questo incontro conclusivo è dedicato a una discussione di gruppo guidata dall'Expert APELE sull'esperienza realizzata e sulle prospettive che questa ha aperto per ciascun partecipante.

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2019). *Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità*. In Alessandrini G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Bagnato, K. (2017). *L'Hikkikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Beck U. e Beck Gernsheim E. (1996b). *Individualization and «precarious freedom»: Perspectives and controversies of a subject-oriented sociology*. In Heelas P., Lash S. e Morris P. (a cura di). *Detradizionalization: Critical reflections on authority and identity*. Oxford: Blackwell.
- Biesta G. J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. USA: Paradigm Publisher.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- CEDEFOP (2010). *Inventario europeo per la convalida degli apprendimenti non formali e informali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- Cerrocchi L. (2019). *Narrare la migrazione come esperienze formative. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.

11 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.



- Colaiani L. (2004). *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale. Come le persone fronteggiano eventi inediti e il servizio sociale può supportarle*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*. In G. Alessandrini, (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Ferguson H. (2001). *Social work, individualization and life politics*. In "British Journal of Social Work", 31, pp. 41-55.
- Fortè E. (a cura di) (2021). *La Scuola che verrà*. In *La Stampa*, 13/01/2021.
- Frabboni, F. (2009). *Libro e computer. Un banco a due piazze?* In Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., Plantamura, V. *Il computer a scuola: risorsa o insidia?* Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente*. Bari: Progedit.
- Giddens A. (1990). *La costituzione della società*. Milano: Comunità.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. e Lash S. (a cura di) (1999). *Modernizzazione riflessiva. politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios.
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Hoggett P. (2001). *Agency, Rationality and Social Policy*. "Jnl Soc. Pol." 30, 1. UK: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- Honneth A. (1995). *The Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Kemshall H. (1986). *Defining clients' needs in social work*. Norfolk: Norwich, Social Work Monographs.
- Lang M. (a cura di) (2014). *Enciclopedia pedagogica*, VII voll. Brescia: La Scuola.
- Mezirow J. (1991) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.
- Perla L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F., Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Renzulli J., Reis S.M. (2014). *Schoolwide Enrichment. A How-To Guide for Talent Development*. Waco (TX) USA: Creative Learning – Prufrock Press.
- Scardigno F., Manuti A., Pastore S. (2019). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: the personal consequences of work in new capitalism*. New York: W.W. Norton and Co. Trad. it. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2003). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*. Bologna: Il Mulino.
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF Editeur.