

Confini/relazioni all'interno dei CPIA. Prospettive trasformative per la formazione degli adulti in chiave interculturale.

Borders/relationships inside CPIAs. Transformative perspectives for adult education in an intercultural framework.

Alessandra Mussi, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) appaiono come potenziali contesti di rinnovamento di approcci e pratiche nel settore della formazione degli adulti in risposta alle sfide del mondo contemporaneo sempre più multiculturale. In particolare, si ipotizza come i CPIA possano essere considerati scuole "di confine", nel senso di terre di frontiera, dunque zone non tanto di separazione, quanto di incontro. Proprio a partire da questi confini/relazioni sembra possibile cogliere potenzialità trasformative sia nella prospettiva di migliorare l'inclusione degli studenti con background migratorio, sia in quella più generale di rivitalizzare l'educazione degli adulti. L'articolo rifletterà su questi aspetti a partire dagli spunti provenienti da una ricerca qualitativa basata su uno studio di caso in un CPIA dell'hinterland milanese che ha dato voce a docenti e studenti e studentesse(1) con background migratorio.

ENGLISH ABSTRACT

Provincial Centers for Adult Education (CPIAs) appear as potential contexts for renewing approaches and practices in adult education sector in response to the challenges of the increasingly multicultural contemporary world. In particular, the hypothesis is that CPIAs can be considered "border" schools, in the sense of borderlands, thus areas not so much of separation as of encounter. It is precisely from these borders/relationships that it seems possible to grasp transformative potential both in the perspective of improving the inclusion of students with migratory background and in the more general perspective of revitalizing adult education. The article will reflect on these aspects starting from the insights from a qualitative research based on a case study in a CPIA in the Milan hinterland that gave voice to its teachers and students with migratory background.

Introduzione

La formazione degli adulti è stata a lungo considerata un tema cruciale nel dibattito europeo e internazionale e da subito si è andata ad intrecciare con le prospettive di inclusione sociale, laddove le prime campagne di alfabetizzazione massiccia rivolte agli adulti e promosse da organismi internazionali, tra cui UNESCO e Consiglio Europeo, erano concepite come modalità di promuovere la piena partecipazione sociale, economica e lavorativa della cittadinanza.

Nell'evoluzione da percorsi di alfabetizzazione alle prospettive del *lifelong learning* (The Council of the European Union, 2018), globalizzazione e flussi migratori diventano fenomeni non solo costitutivi delle società contemporanee, sempre più multiculturali, ma anche che pongono sfide irrinunciabili all'educazione in generale e alla formazione degli adulti in particolare. Rispondere a queste sfide è attualmente una priorità in questo settore, affinché l'educazione permanente degli adulti possa assumere un ruolo cruciale nei processi di integrazione e inclusione dei cittadini con background migratorio.

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) appaiono oggi come contesti particolarmente complessi ed eterogenei (Colombo & Scardigno, 2019; Floreancig et al., 2018), ma anche potenzialmente in grado di accogliere queste sfide all'interno del panorama italiano e contribuire a una rivitalizzazione delle prospettive dell'educazione permanente per tutti.

Dopo una contestualizzazione teorica, il presente articolo discuterà alcuni dati provenienti da una ricerca basata su uno studio di caso in un CPIA dell'hinterland milanese, che sembrano suggerire alcune traiettorie di rinnovamento di approcci e posture all'interno del settore dell'educazione degli adulti in relazione alla multiculturalità del mondo contemporaneo.

I CPIA come scuole di confine

I CPIA sono sorti, storicamente, come evoluzione dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) con l'obiettivo di promuovere l'arricchimento delle competenze e il riconoscimento degli apprendimenti di adulti in particolare inoccupati (Pitzalis, 2019). I CTP erano stati istituiti con l'obiettivo di creare "percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro" (O.M. n. 455 del 29 luglio 1997, art. 5, comma 7). Queste finalità si sono, con il tempo, intersecate con le questioni migratorie: la popolazione scolastica è diventata sempre più eterogenea, mentre le policy educative hanno spinto i CTP/CPIA ad assumere sempre più un ruolo nella gestione dei flussi migratori, attribuendo loro le funzioni di insegnamento e certificazione della lingua italiana, nonché di moduli di educazione civica, necessari affinché i migranti possano stabilizzare un po' alla volta la propria permanenza sul suolo italiano. Anche i percorsi di primo livello, per l'ottenimento della licenza media, e di secondo periodo didattico, per favorire l'accesso degli studenti alla scuola secondaria di secondo grado, vedono oggi un'utenza quasi totalmente migrante.

Descritti ora come "potenziali eterotopie" (Bellinvia, 2019), ora come "fucine di sperimentazione" (Virgilio, 2018) didattica e pedagogica, i CPIA appaiono come potenziali contesti di rinnovamento: da una parte un luogo reale (non utopico), abitato da persone "ai margini", che può rivelarsi luogo di sovversione e di critica sociale e politica; dall'altra un istituto formativo in cui si intrecciano pratiche educative formali con la valorizzazione di apprendimenti di tipo informale, in forme potenzialmente innovative.

A partire da queste sollecitazioni, abbiamo ipotizzato come i CPIA possano essere considerati come scuole "di confine", rifacendoci ai *border studies* che concettualizzano il confine non tanto come una linea, quanto come una "terra di frontiera" (Zoletto, 2007),

una zona porosa, dai confini incerti, che non costituisce tanto un luogo di separazione, quanto di incontro.

Proprio da tale condizione di liminalità ci paiono emergere traiettorie potenzialmente innovative per la formazione continua degli adulti, facendo in modo che tutti gli abitanti di questi contesti (studenti, docenti, staff scolastico e territorio circostante) apprendano a stare nel mezzo, sostare sui numerosi confini che attraversano i CPIA e farne preziosa occasione di formazione per tutti.

Tali zone di frontiera sono quelle dell'incontro tra studenti, non italiani, e insegnanti, italiani. Contemporaneamente sono quelle dell'incontro tra gli studenti stessi e i loro variegati background culturali, sociali, di genere ed età; tra scuola primaria e scuola secondaria, con i corsi di alfabetizzazione, affidati a personale abilitato alla scuola primaria e i corsi del primo e secondo livello, a docenti abilitati alla secondaria; tra educazione formale, informale e non-formale, avendo la finalità di riconoscere, valorizzare e stimolare competenze acquisite attraverso gli apprendimenti formali, informali e non-formali (Di Rienzo, 2021); tra scuola e territorio, nell'auspicato lavoro di rete tra sedi, CPIA a livello regionale e nazionale e con altre scuole e servizi presenti nella medesima zona.

La ricerca

La ricerca a cui ci rifacciamo ha inteso dare voce agli insider dei CPIA allo scopo di esplorare, da una parte, le vulnerabilità e le risorse degli studenti con background migratorio, dall'altra, le pratiche e le *folk pedagogies* (Bruner, 1996) degli insegnanti. Ispirandosi a un paradigma di ricerca di tipo qualitativo, si è basata sul metodo dello studio di caso (Yin, 2006), intrecciato con approcci di tipo biografico (Atkinson, 1998; Bertaux, 1997; Merrill & West, 2009) e con prospettive di ricerca-formazione (Bove, 2009).

Lo studio di caso si è svolto nel CPIA di Pioltello(2) (Milano, Italia), considerato un "caso emblematico" di un CPIA in un'area di periferia urbana multiculturale.

Ci soffermiamo qui sulle interviste svolte con studenti e docenti del CPIA, di tipo biografico e con un impianto semi-strutturato, ispirate a prospettive *art-based* e in particolare al modello delle *emotion maps* (Barone & Eisner, 2006; Gabb & Singh, 2015). In totale sono state condotte 10 interviste con studenti e 4 con insegnanti. Le interviste sono state audio-registrate, trascritte *verbatim*, codificate attraverso una griglia di codifica costruita dal basso a più riprese e analizzate attraverso un approccio di tipo tematico (Braun & Clarke, 2021) (3). L'attenzione sarà qui rivolta ad analizzare in particolare quanto emerso dalle interviste rispetto a quegli spazi di confine e incontro sopracitati che caratterizzano la quotidianità dei CPIA.

Risultati

Il CPIA nelle parole degli insider

Il CPIA, nelle voci degli studenti intervistati, appare come un ente di formazione importante per le loro traiettorie esistenziali, perché sostiene l'apprendimento linguistico, enfatizzando il nesso freireano fra lingua e processi emancipativi (Zoletto, 2018) come ponte di accesso anche agli altri contesti e ambiti della vita in Italia.

Alcuni intervistati sono giovani studenti in attesa di terminare un primo ciclo di apprendimento della lingua italiana per poter poi frequentare altri istituti superiori, altri sono adulti che vorrebbero migliorare la conoscenza dell'italiano, nella speranza di essere poi facilitati nell'ingresso nel mondo del lavoro ("Voglio, eh, lavorare... devo lavorare, non voglio, devo! Devo lavorare! Eh, perché io vado al CPIA per imparare, per prendere certificato, per imparare [e trovare] lavoro", studentessa 2, egiziana)(4). Molte delle donne intervistate, in Italia per ricongiungimento familiare, hanno trovato nel CPIA un mezzo per poter iniziare ad inserirsi nel contesto italiano:

Tutta paura... Città diversa... Eeh, lingua... Il problema: la lingua, sì... Quasi un... Quando vado dal dottore, quando vado in Comune... ogni posto piango... Non capisco una parola! Niente! Dopo... ho imparato l'italiano, così così. Un po' mi sono tranquillizzata, adesso... meglio! (Studentessa 5, egiziana).

Un modo per uscire dallo spazio limitato della casa:

Ho cominciato ad uscire, uscire di casa. Ho cominciato la scuola, in Comune... per imparare la lingua. E anche nel CPIA ho, ho conosciuto tante, tante persone e ho conosciuto una persona, la migliore... la mia amica, è turca... .. Ma sinceramente, veramente, ehm, troppo bella. Sì, [il CPIA] mi ha, mi ha aiutato tanto, sinceramente. Mi ha aiutato tanto con la lingua, a, a uscire di casa ... perché senza lingua non riesco a, non riesco a fare le cose, sempre devo uscire con mio marito. Se vuoi fare qualcosa da sola? No! Ma adesso sì. (Studentessa 7, egiziana).

Anche i docenti intervistati considerano il CPIA un punto di riferimento per la formazione di cittadini con background migratorio con grandi risorse, anche se rilevano delle lacune da parte dell'istituzione scolastica nel cogliere tali potenzialità. Un'insegnante, per esempio, osserva come l'offerta formativa del CPIA non sia effettivamente calzante rispetto ai bisogni dell'utenza straniera: pochi corsi, limitati ai livelli più bassi di italiano, poco flessibili negli orari e nella frequenza, poco comunicati all'esterno in modo da essere comprensibili a tutti:

Secondo me [il CPIA] potrebbe veramente diventare un punto di riferimento... un, un luogo di orientamento, un luogo di informazione, un luogo di istruzione, anche quando dicevo quelle cose mirate, tipo il corso per la patente, no? Il corso per la patente non lo fa quello appena arrivato... raggiunge un'utenza che hai già perso da mo', ammesso che ci sia mai venuta... Un corso di, oppure dei corsi professionali, dei corsi specifici, il corso di informatica, quello di... Cioè, un'offerta formativa più ampia... non necessariamente legata solo a quello. Formazione degli adulti, ... Quindi ci sono le potenzialità, secondo me. Poi bisogna vedere, come la struttura..., se ci sono i soldi, se c'è la volontà, se c'è... il coraggio anche, no?... Di puntare su qualcosa di diverso... che non è automatico. (Insegnante 3).

Confini/incontri tra studenti e docenti

Diversi studenti riportano come, tra le leve motivazionali che incentivano la frequenza del CPIA, vi sia anche la relazione con gli insegnanti.

Questa, che costituisce spesso per gli studenti una delle prime occasioni di interazione con persone italiane nel contesto di emigrazione, viene principalmente descritta dagli studenti intervistati come positiva, riportando apprezzamento per i docenti e l'accoglienza da loro manifestata:

La cosa che mi è piaciuta di più [del CPIA] ... siamo diversi, ci siamo divertiti con l'insegnante, è stato bravo con noi, ci capiscono, sono... loro hanno molto pazienza, non si arrabbiano subito... Anche i miei amici di scuola, ci parliamo, e così via, si dimentica alcune cose nella vita. (Studente 3, guineano).

Alcune studentesse intervistate considerano la relazione con il docente come una condizione emancipante che facilita il superamento di alcune paure:

Abbiamo studiato tante cose, e i miei compagni e maestra sono molto... gentili, molto bravi. Eh... prima... non so parlare molto bene, avevo paura. E poi abbiamo fatto le interrogazioni in classe e ho parlato con le compagne, con le maestre, e adesso... è andata via questa paura. (Studentessa 9, bengalese).

Degli studenti riportano, però, anche delle difficoltà con alcuni docenti, non sempre pronti ad adattare i programmi scolastici, la didattica e il linguaggio a un'utenza con background migratorio. Per esempio, una studentessa elogia la bravura degli insegnanti:

Tutti bravissimi, veramente... tutti bravissimi! Sono andata avanti con loro... veramente... Con il CPIA sono più avanti... Anche andare a casa, sono sono, ehm.... Quando esco da scuola, parlo sbagliato! Ma nella scuola parlo bene, perché sono tranquilla, ma fuori la scuola, ho paura, sbaglio sempre. (Studentessa 1, egiziana).

Allo stesso tempo, però, riporta una difficoltà che ha incontrato con un docente, che ha un eloquio troppo veloce e un linguaggio eccessivamente specialistico:

C'è uno, eh, spiega veloce, veloce, veloce, veloce. Ho detto: 'Piano piano, noi veniamo a scuola per imparare, siamo stranieri, non conosciamo tutte le parole, allora insieme, piano piano'. Ma loro, loro, hanno capito male, quando ho detto così, che non volevo fare fatica, o fare una cosa brutta contro di lui. ... Mi dispiace, ma ho detto, ho detto così perché veramente vorrei studiare bene ... Anche i libri sono un problema e anche nei libri, nei libri non spiegano bene. C'è anche l'argomento, lo stesso [che studia] mia figlia, ma è spiegato nel CPIA poco poco poco. Ma nelle scuole italiane, ehm, come le elementari di mia figlia, spiegano bene ... Lo so, siamo grandi, adulti, allora non c'è tempo, ma spiega poco, spiegano poco, il libro anche spiega poco, non ci sono neanche parole chiave per questo argomento ... Ho detto anche così quando ho spiegato qual è il problema, ho spiegato anche questo, ma loro hanno detto così: 'Eh, questa è la scuola italiana, ma questo è il corso per adulti'. Allora... questo è il problema, sì probabilmente del libro, ma loro non, aiutano poco. (Studentessa 1, egiziana).

Anche i docenti intervistati riportano un'impressione positiva rispetto al rapporto tra studenti e insegnanti: c'è chi considera il rapporto impagabile e chi racconta aneddoti divertenti, che denotano quanto questa relazione sia stata significativa per gli studenti, come nel caso di un alunno albanese che ha dedicato una poesia al docente, un ex studente

cingalese che l'ha voluto come testimone di nozze e una giovane peruviana che lo ha voluto come padrino al battesimo del figlio.

Il confronto con la diversità delle classi del CPIA è considerato da tutti gli insegnanti intervistati un'occasione di arricchimento personale anche per se stessi:

Intervistato: A mio avviso [il CPIA] serve anche per noi per imparare a conoscere meglio loro. Se non ci fossero stati CTP e CPIA tutta questa suddivisione di tribù in Africa: 'Io sono bambara', 'Io sono wolof', 'Sono mandinka', 'Io sono swahili', 'Io sono boscimano', 'Io sono questo', 'Son quell'altro'... non, non le conosceremmo ...

Ricercatrice: E quindi il CPIA è anche un'occasione per conoscere...

I.: Anche questo genere di realtà che abbiamo in casa. (Insegnante 4).

Alcuni dei docenti intervistati sono, però, critici rispetto ad altri colleghi, che considerano non altrettanto aperti al confronto con la diversità, a loro avviso, sono stati "catapultati" nel CPIA, senza avere alcun interesse o passione:

Se nella tua vita sei un filino razzista, non è il tuo lavoro, non è il tuo luogo. È chiaro che qua avrai sempre gli studenti più vari, variegati, no? ... Ci sono anche, diciamo, anche alcuni insegnanti un filino... con un po' di, mh, quel distacco, quel senso di superiorità, quel... che secondo me non... ci deve essere, non... assolutamente. Ci sono insegnanti che non hanno scelto di venire al CPIA, che sono stati catapultati in questa realtà e che si ritrovano questa realtà che non conoscevano... e dove appunto il discorso è: 'Ho il lavoro, mi hanno dato del lavoro, vado'. Eh, però poi se effettivamente hai un contesto dove... che non è il tuo, in un lavoro così delicato... puoi fare dei danni, forse più di quelli che faccio io con il mio approccio informale, no? Sicuramente puoi far dei danni. (Insegnante 3).

L'insegnante descrive il suo approccio come "informale", per mettere l'accento sulla cura di una relazione che travalica la suddivisione formale di ruoli insegnante-studente. Le strategie didattiche e pedagogiche di cui parlano i docenti sono, effettivamente, spesso basate su iniziative individuali, competenze personali ed esperienza maturata nel tempo più che su approcci pedagogici chiari, formazione solida o orientamenti espliciti da parte dell'istituzione scolastica. Per esempio, un altro docente riflette sulle trasformazioni dell'utenza del CPIA a cui ha assistito nel tempo: se fino a due decenni fa le classi erano composte principalmente da adulti ultraquarantenni italiani che non avevano la terza media, adesso questa categoria è stata pressoché sostituita da migranti; di conseguenza, asserisce di aver imparato con l'esperienza ad adattare le sue modalità di insegnamento a questa nuova utenza:

In classe, cerco di farli lavorare il più possibile nella pratica, cioè nella parte scritta di matematica, perché so benissimo che a casa ben pochi hanno tempo e voglia di fare... Gli adulti... perché hanno le famiglie, le signore devono far da mangiare, hanno i bambini, hanno qui, hanno lì, hanno là. Gli uomini, perché dopo devono andare a lavorare, devono questo, devono quell'altro. I ragazzi con le loro PlayStation, le loro cose, non parliamone (ride), va bene! Quindi cerco sempre di farli lavorare il più possibile in classe. Questo punto primo, quel... Secondo: in classe, comunque, ci sono io... a casa no... In classe ci sono io che li posso aiutare... A casa i nostri genitori ci mandavano a lezioni private, di qui, di lì, di là. Loro, eh, cioè... si possono permettere di pagare 20 euro all'ora un

insegnante privato? Non credo proprio, insomma... Eh, poi va bene... La parte di scienze continuo [a fare] la parte sperimentale in classe. (Insegnante 4).

I docenti riportano i loro bisogni formativi, che riguardano appunto l'affinamento delle modalità di gestione di un'utenza così complessa, in particolare in relazione a conoscenze digitali e competenze interculturali:

I docenti devono avere una formazione di questo tipo [interculturale] perché non ce l'hanno, non ce l'hanno in mente, cioè magari docenti bravissimi, ma che non riescono a mettersi nei panni dei loro studenti e quindi non riescono a decentrarsi, non riescono ad avere un'altra ottica, un altro punto di vista. Hanno solo il loro, che è, come tutti i punti di vista, connotato, determinato da tutto quello che siamo, ma che è molto limitante, ehm, nel modo in cui tu guardi l'altro e nel modo in cui tu insegni qualcosa all'altro. (Insegnante 2).

Confini/incontri tra studenti

L'importante dimensione relazionale che caratterizza i CPIA prende forma anche nelle relazioni tra gli studenti stessi, che costituiscono, talvolta, i primi contatti in Italia, frequentemente, relazioni significative sia con compagni con background culturale ed esperienziale simile sia con compagni di diverse provenienze, generazioni, generi, traiettorie di vita e di migrazione, attraversando e riconnettendo la diversità che caratterizza le classi del CPIA.

Una giovane studentessa del primo livello di origine bengalese, per esempio, ha conosciuto alcune connazionali appena arrivata al CPIA, mentre frequentava il corso di italiano di livello Alfa. Altre le ha conosciute poi al corso A2 e ora sono tutte compagne al primo livello e continuano a frequentarsi anche all'esterno della scuola: "S. e T., le ho... conosciute, eh, durante il corso d'estate... Sa. e R. le ho [conosciute]... quando sono arrivata per fare il percorso Alfa" (studentessa 6, bengalese). Un'altra studentessa, donna e madre di origini egiziane, emigrata per ricongiungimento familiare, invece, racconta della relazione significativa che ha costruito con un giovane pakistano, single, richiedente asilo ("Il mio compagno vicino [di banco], O., è pakistano, e una persona brava", studentessa 2, egiziana). Infine, un giovane sedicenne di origine egiziana parla della relazione con una donna più grande di lui, anch'ella di origine egiziana: "Anche una, una donna egiziana, io parlo con lei, come, come se fosse mia mamma" (studente 10, egiziano).

Confini/incontri tra docenti

I docenti intervistati presentano a loro volta background variegati, che offrono uno spaccato della diversità che caratterizza anche il corpo docente dei CPIA: c'è chi lavora nei CPIA da oltre vent'anni e chi da poco tempo; chi ha effettuato un passaggio dalla scuola primaria al CPIA dopo un lungo periodo di lavoro con i bambini e chi proviene dalle scuole superiori; chi ha una solida formazione nell'insegnamento dell'italiano agli stranieri, anche se ha faticato a trovare un ruolo riconosciuto nei CPIA (fino alla nascita della figura dell'insegnante A23)(5) e chi, dopo decenni di lavoro in altri settori, si è riciclato in questo ambito.

Le relazioni tra colleghi sono descritte diversamente dai docenti intervistati. In generale, viene segnalata una comunicazione piuttosto limitata, a cui si accompagna, nelle

parole di un'insegnante in particolare, la presenza di pettegolezzo e di competizione tra i professionisti, vissuta come un limite allo svolgimento positivo del proprio lavoro. Soprattutto carenti sono i contatti tra il gruppo dei docenti di alfabetizzazione e quelli del primo e secondo livello: "Sembrano quasi due scuole diverse che condividono lo stesso spazio, ma non c'è nessuna connessione" (insegnante 3).

Peculiare è l'esperienza dei docenti A23 e di chi ha collaborato con loro. La Dirigenza ha arruolato, infatti, i docenti A23 solo nel primo livello e spinto per la realizzazione di compresenze con i docenti di materia. Questa esperienza, descritta come complicata e non sempre considerata ottimale se a discapito di approfondimenti a piccolo gruppo con gli studenti più fragili, ha, di contro, favorito la collaborazione tra colleghi:

Allora devo dire che io ero... avevo un po'... avevo qualche timore sul discorso delle compresenze, perché sai, hai sempre l'idea che non sei tu in quel momento il docente in quella classe, mh, sei un pochino frenato. E invece devo dire che ... poi si è rivelata una cosa molto utile ... C'è stata una totale collaborazione, mentre temevo, insomma, un po' qualche rigidità nella cosa, e invece non c'è stato assolutamente nessun problema... tutto molto... ehm... fluido, molto facile, molto facile, molto, e credo che sia servito molto... assolutamente servito molto. (Insegnante 3).

Confini/incontri tra CPIA e territorio

Sia i docenti che gli studenti descrivono la relazione del CPIA con il territorio come debole, benché auspicata. Riportano solo qualche uscita didattica in biblioteca, in un museo e al Centro per l'impiego, anche in questo caso legata all'iniziativa individuale dei docenti. La conoscenza del territorio da parte degli insegnanti è dagli stessi descritta come limitata, i contatti tra il CPIA e organizzazioni/associazioni locali sono minimi, così come tra il CPIA e altri istituti scolastici della zona. Quest'ultimi inviano talvolta studenti, ma senza scambio di informazioni.

Diversa è l'esperienza riportata da una docente che ha lavorato in passato in un altro CPIA, dove si è sentita autorizzata e incentivata dalla Dirigenza a lavorare anche nell'ottica di fare rete con il territorio, traendone molto entusiasmo e soddisfazione professionale:

Io non ero presso la sede principale ... Ero nei punti di erogazione per cui ho, mh, nel corso degli anni, imparato a gestire tutti quegli aspetti anche di... aspetti di comunicazione, di scambio con gli enti territoriali, con il Comune. È questo mi è piaciuto tantissimo perché il nostro obiettivo era quello di trovare ad esempio una sede come potesse essere, non so, a S., ci hanno [dato] la sala consiliare, piuttosto che a P. la biblioteca ... Per cui avevamo anche la libertà, eh, almeno il Preside o la Preside che abbiamo avuto ci ha dato la libertà di muoverci sul territorio... Contatti, poi ovviamente si facevano gli accordi e appunto quando riuscivi a portare a casa questo accordo, interveniva la Preside e si stipulava... Per cui è stato molto interessante perché avevi più spazio ... Ovviamente perché, eh, autorizzati dalla Presidenza, non è che uno partiva e... Secondo me si erano fatte grandi cose ... Era veramente bello, mi sono arricchita professionalmente, non solo dal punto di vista didattico. (Insegnante 1).

Conclusioni

Gli spunti emersi dalla ricerca e qui sintetizzati confermano l'utilità di leggere i CPIA come "scuole di confine" e i confini emersi come spazi di potenziale rinnovamento per la formazione degli adulti in generale:

- Nella relazione studenti-insegnanti. Abbiamo visto come gli studenti del CPIA presentino dei profili estremamente variegati in relazione a dimensioni culturali, sociali, genere, età, capitale sociale, culturale e formativo, a cui corrispondono bisogni educativo-formativi differenziati. Il primo bisogno è quello di trovare a scuola un contesto accogliente, all'interno del quale gli insegnanti siano in grado di riconoscere e promuovere nelle differenze "relazioni fra" (Appadurai, 1996). Relazioni inter-culturali, ossia di connessione, negoziazione e ibridazione tra orizzonti culturali differenti, a cui l'insegnante non dovrebbe sottrarsi. È proprio dal confine, infatti, che è possibile rivedere criticamente e rinnovare anche le dimensioni culturali delle proprie pratiche, della scuola e delle policy educative (Zoletto, 2007).
- Nella relazione tra studenti. Abbiamo visto come i CPIA costituiscano luoghi d'incontro anche fra studenti con background molto differenti, diventando, così, laboratori di convivenza interetnica al cui interno non si sperimentano soltanto le potenzialità previste dalla *contact hypothesis* di decostruire pregiudizi e promuovere tolleranza a partire dall'interazione, a determinate condizioni, tra persone con background diversi (Connolly, 2000), ma anche la portata formativa in chiave interculturale della costruzione di relazioni di amicizia (Mortari, 2003). Critico, però, rimane il fatto che la popolazione studentesca autoctona sia sempre meno, con il rischio di segregazione scolastica e culturale dei cittadini con background migratorio.
- Nella relazione tra docenti. La collaborazione all'interno del corpo docenti è apparsa limitata, benché qui ancora più che altrove potenzialmente formativa e trasformativa, grazie alla contaminazione positiva fra scuola primaria e secondaria ed educazione formale, informale e non-formale. Appare determinante lo sviluppo di una comunità di pratica, in cui gli insegnanti abbiano la possibilità di "sviluppare le proprie potenzialità, ma all'interno di un progetto collettivo e condiviso" (Rossi et al., 2015, p. 224).
- Nella relazione tra scuola e territorio. Quella linea "verticale di azione educativa ... fortemente integrata tra scuole e ogni altra agenzia del territorio, su base paritaria e tale da configurare una stabile comunità educante capace di azione e riflessione costanti ed esperte" (MIUR, 2018, p. 51) non può non includere i CPIA, beneficiando della loro struttura a mo' di rete di istituti formativi disseminati sul territorio, con una sede centrale e varie sedi distaccate, oltre a corsi presso altri punti di erogazione, come enti del Terzo Settore, carceri... Si auspica, inoltre, un lavoro di rete tra i vari CPIA sia a livello regionale che a livello nazionale e con le altre scuole e i servizi presenti sul territorio. Necessari a questo scopo sono un orientamento chiaro in questa direzione da parte delle Dirigenze e un corpo docenti stabile e ben formato.

A partire da queste prospettive, gli insegnanti dei CPIA potranno a pieno titolo assumere la funzione di facilitatori di processi emancipativi dei soggetti a partire da un apprendimento linguistico che consenta anche di inserirsi nel nuovo contesto e, più in generale, di processi di costruzione di cittadinanza in chiave interculturale, riaffermando

la valenza fortemente politica dell'educazione e del nesso tra pedagogia e democrazia (Dewey, 1922).

Note

- (1) Da qui in poi si parla al maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.
- (2) Si ringraziano tutti gli studenti, i docenti e la dirigente del CPIA 2 Milano, senza di loro la ricerca non sarebbe stata possibile.
- (3) Un ringraziamento sentito va a Sabrina Bongiolatti, che ha collaborato con l'autrice nella trascrizione, codifica e analisi delle interviste.
- (4) Le interviste sono state svolte in italiano, talvolta utilizzando lo switch ad altre lingue, come l'inglese, l'arabo e il francese. Le citazioni presenti nell'articolo sono riportate in una forma di italiano piana, benché il più possibile fedele al parlato, allo scopo di favorire la comprensione.
- (5) Classe di concorso in lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Sage.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95–109). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bellinva, T. (2019). I cpia come potenziali eterotopie. Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco. In M. Colombo & F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 61–71). Vita e Pensiero.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Colombo, M., & Scardigno, F. (Eds.). (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*. Vita e Pensiero.
- Connolly, P. (2000). What Now for the Contact Hypothesis? Towards a New Research Agenda. *Race Ethnicity and Education*, 3(2), 169–193. <https://doi.org/10.1080/13613320050074023>
- Dewey, J. (1922). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The MacMillan Company.
- Di Rienzo, P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Anicia.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., & Zoletto, D. (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. FrancoAngeli.

Gabb, J., & Singh, R. (2015). The uses of emotion maps in research and clinical practice with families and couples: methodological innovation and critical inquiry. *Family Process*, 54(1), 185–197. <https://doi.org/10.1111/famp.12096>

Merril, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Sage.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della R. (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.

Mortari, L. (2003). La relazione amicale: dove si custodisce l'alterità dell'altro, in A. Portera (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, (pp. 287-297). Vita e Pensiero.

Pitzalis, M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo & F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 37–46). Vita e Pensiero.

Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223–242.

The Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. In *Official Journal of the European Union*.

Virgilio, F. (2018). Progetto proInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza. In P. Floreancing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, & D. Zoletto (Eds.), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 20–41). FrancoAngeli.

Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111–122). Lawrence Erlbaum Associates.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Cortina Raffaello.

Zoletto, D. (2018). Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri provinciali di istruzione degli adulti. In P. Floreancing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, & D. Zoletto (Eds.), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 32–41). FrancoAngeli.