

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

SCUOLA DI DOTTORATO DI SCIENZE UMANISTICHE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

CICLO XXXV/2019

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E SVILUPPO DI COMUNITÀ. UNA ETNOGRAFIA DELLE POLITICHE IN UN CPIA.

S.S.D. M-PED/01

Coordinatore: Prof./ssa Chiara Sità

Firma _____

Tutor: Prof./ssa Marcella Milana

Firma _____

Dottorando: Dott./ssa Francesca Lasi

Firma _____

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione – non commerciale
Non opere derivate 3.0 Italia . Per leggere una copia della licenza visita il sito web:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/>



Attribuzione Devi riconoscere [una menzione di paternità adeguata](#), fornire un link alla licenza e [indicare se sono state effettuate delle modifiche](#). Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale Non puoi usare il materiale per [scopi commerciali](#).



Non opere derivate —Se [remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso](#), non puoi distribuire il materiale così modificato.

*Educazione degli adulti e sviluppo di comunità. Una etnografia delle politiche in
un CPIA. – Francesca Lasi*
Tesi di Dottorato
Verona, 10 Settembre 2023

Abstract

This research focuses on adult education policies and aims to investigate the enactment processes through which policies are interpreted and translated into practices within local contexts.

This study is theoretically rooted on a definition of policies as social constructs, which should be observed in their contexts in order to be understood (Shore et al., 2012). Accordingly, it embraces an extended definition of political actors and decision makers which includes all those involved in the policy enactment. From this point of view, the enactment process is not a mechanical enforcement or a mere implementation of pre-existing rules coming from a top decision level. Enactments should be considered as cultural practices, non-linear and dynamic processes which translate policy into actions under specific contextual dimensions (Ball et al., 2012).

Drawing on this theoretical perspective, this research aims to contribute to the field by challenging the idea that policies are rational, linear and hierarchic processes; moreover, it refers to previous research which claims that political entities, such as international organisations, national states, regions and municipalities, do not constitute hierarchical, separate and discrete levels, and should be then approached by taking into account their interrelations (Mitra, 2018; Verger et al., 2018; Dale, 2000).

The circumstance that offered the opportunity to conduct such a study is the reorganisation of the Italian adult education system in 2012. The policy led to the transition from the ex Permanent Territorial Centres for Adult Education (CTPs) into the Provincial Centres for Adult Instruction (CPIAs); the main innovation is that the new CPIAs have been provided with administrative autonomy, while the ex CTP were administratively dependent on a primary or lower secondary school.

It has been 10 years since the introduction of the policy. CPIAs are now well established in almost all Italian provinces. Previous research has already explored these public institutions and their innovations in terms of organisational and educational practices, after they obtained administrative autonomy and

reorganised their educational offer. However, few studies focused on public policies and policy enactment as an explicit research object. This study aims to fill this gap in the literature. More specifically, it explores how the policy process constructs the relationship between adult education and community development. To do that, I conducted a policy ethnography in two different locations of a CPIA in the northern Italy. I spent there one school year on the fieldwork in 2020/2021. Data set consists of 56 entries in the ethnographic journal; 43 semi-structured interviews (19 with the school staff, 24 with the students), 22 policy documents and 5 internal documents from the school.

Data analysis draws on an interpretative perspective on policy analysis. I used critical discourse analysis (Bacchi, 2009) in order to explore policy documents and gain a background knowledge before entering the field. Other data have been analysed through a narrative approach (Connelly & Clandinin, 2006), which I adapted to an ethnographic perspective (Cortazzi, 2001).

The analysis of the policy enactment highlighted the interactions, and at times the tensions, between different kinds of constraints and creative actions which are performed by the school community. Such interactions and tensions shape the narratives which are constructed collectively by the interpretative community of the school. On the field, they cluster into foundational myths and literary topoi.

The main tension is produced around the pressures towards standardization, which stimulate a reconfiguration of the school functions related to reception and listening practices.

Sintesi

Questa ricerca si inserisce nel settore di studio delle politiche di educazione degli adulti e si propone di indagare i processi di interpretazione e traduzione attraverso i quali le politiche vengono tradotte in pratiche nei contesti locali.

Questo lavoro definisce le politiche in termini antropologici, cioè come prodotti o costrutti socio-culturali che, per essere compresi, devono essere osservati nel loro contesto (Shore et al., 2012), da un punto di vista interno all'istituzione scolastica, nel loro contesto. Coerentemente a questa definizione, in questa ricerca sono considerati attori politici anche coloro che rendono le politiche operative in contesti specifici, mettendole in pratica (Ball et al., 2012). Secondo questo punto di vista, il processo di interpretazione e traduzione in pratiche (*enactment*) delle politiche non è una mera implementazione di norme che arrivano da un più alto livello decisionale, ma una pratica culturale, un processo non lineare e dinamico che traduce in azioni le politiche, anche in riferimento all'influenza delle specifiche dimensioni del contesto (Ball et al., 2012).

Da questo punto di vista, la ricerca vuole contribuire al dibattito scientifico che problematizza la visione delle politiche come di processi lineari, razionali e legati a una gerarchia in cui i diversi livelli, internazionale, nazionale, locale vengono analizzati come se fossero separati e discontinui tra loro (Mitra, 2018; Verger et al., 2018; Dale, 2000).

L'evento che offre l'occasione di un tale studio è il Riordino del sistema di istruzione degli adulti che, nel 2012, ha portato al passaggio dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), dotati per la prima volta di autonomia scolastica.

A dieci anni dal Riordino i CPIA sono ormai realtà consolidate in quasi tutte le province italiane. Ricerche precedenti hanno già esplorato queste istituzioni scolastiche e le innovazioni di tipo organizzativo e didattico legate all'ottenimento dell'autonomia e alla riorganizzazione dell'offerta formativa. Tuttavia, pochi tra questi studi hanno avuto come oggetto specifico di studio le politiche e il modo in cui sono messe in pratica. La presente ricerca risponde a questa necessità. In

particolare, si interroga su come sia costruito, nel processo politico, il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità.

Un CPIA del nord Italia, e in particolare due delle due sedi, ha costituito un caso studio esemplificativo che ho indagato attraverso un'etnografia delle politiche. La raccolta dati è stata realizzata durante l'anno scolastico 2020/2021, che ho passato con la comunità scolastica. I dati raccolti sono stati raccolti attraverso gli strumenti tipici dell'approccio etnografico: il corpus di dati è costituito da 56 voci di diario di campo, 43 interviste semi-strutturate (19 con il personale scolastico e 24 con gli studenti e le studentesse), 22 documenti politici e 5 interni alla scuola.

L'analisi dei dati si inserisce in una prospettiva interpretativa: i documenti politici che costituiscono il Riordino del sistema d'istruzione degli adulti sono stati analizzati attraverso un'analisi del discorso (Bacchi, 2009) e hanno costituito uno sfondo per l'etnografia; gli altri dati sono stati analizzati attraverso un approccio narrativo (Connelly & Clandinin, 2006), adattato a una prospettiva etnografica (Cortazzi, 2001).

L'osservazione di come la politica di *Riordino* viene messa in pratica ha evidenziato l'interazione, e in certi casi la tensione, tra vincoli di diverso tipo e azioni creative realizzate dalla comunità scolastica. Tali interazioni e tensioni danno forma alle narrazioni che sono costruite collettivamente dalla comunità interpretativa, e, sul campo, si aggregano in forma di miti fondativi e *topos* letterari. La tensione maggiore si gioca sulle spinte alla standardizzazione che provocano una ridefinizione della funzione della scuola come spazio di accoglienza e di ascolto.

INDICE

Lista delle abbreviazioni.....	p. 8
Lista delle figure.....	p. 9
Introduzione.....	p. 10
Nota linguistica.....	p. 17
1. Revisione della letteratura.....	p. 20
1.1 Scelta del tipo di revisione.....	p. 20
1.2 Criteri di esplorazione della letteratura.....	p. 21
1.3 Criteri per la revisione della letteratura e sintesi narrativa	p. 24
2. Posizionamento e quadro teorico.....	p. 40
2.1. Che cosa sono le politiche?	p. 40
2.2. La relazione tra politiche e pratiche:	
il concetto di <i>enactment</i>	p. 44
2.3 Educazione e globalizzazione: il concetto di scala e la ricontestualizzazione.....	p. 49
2.4 La scuola come agenzia di socializzazione secondaria e selezione.....	p. 52
2.5 Comunità, comunità locale e sviluppo di comunità.....	p. 55
3. Quadro metodologico.....	p. 58
3.1 Etnografia delle politiche.....	p. 59
3.2 Il <i>setting</i> : i criteri di scelta delle due sedi del CPIA.....	p. 63
3.3 Gli strumenti di raccolta dati e la tipologia del corpus di dati.....	p. 65
3.4 Gli strumenti di analisi dei dati.....	p. 89
3.5 Posizionamento: familiarità e distanza.....	p. 94

4. Il CPIA nel suo contesto locale.....	p. 98
4.1 Lo sfondo storico: passaggio da CTP a CPIA nel contesto locale.....	p. 98
4.2 Caratteristiche delle due sedi associate.....	p. 101
4.3 Caratteristiche dell'utenza.....	p. 114
4.4 Caratteristiche dei gruppi intervistati.....	p. 122
5. L'istruzione degli adulti nei documenti politici.....	p. 126
5.1 Le relazioni tra i documenti politici.....	p. 128
5.2. Processo di Riordino del sistema di istruzione degli adulti..	p. 132
5.3 L'intreccio tra il Riordino dell'istruzione degli adulti e la Riforma del mercato del lavoro.....	p. 146
5.4. Le politiche di integrazione dei migranti e il ruolo dei CPIA.....	p. 159
5.5 I CPIA e lo sviluppo della comunità: funzioni e strumenti..	p. 178
6. La funzione di supporto al diritto di istruzione e formazione.....	p. 185
6.1 Il riconoscimento delle competenze: l'accoglienza.....	p. 188
6.2 L'orientamento e l'accompagnamento.....	p. 204
6.3 Uno sguardo d'insieme.....	p. 218
7. Le funzioni di integrazione dell'utenza e di ricerca sull'EDA.....	p. 221
7.1 Favorire l'integrazione dell'utenza.....	p. 221
7.2 Fare ricerca sull'EDA.....	p. 243

8. Tra vincoli e creatività: “Troviamo sempre la maniera di dare la giusta luce a tutte le normative”	p. 250
8.1 “Se mi dici che dobbiamo fare A1, A2 e scuola media, noi moriamo”	p. 252
8.2 “Il CPIA è un fantasma”.....	p. 263
8.3 La flessibilità “per noi è il pane quotidiano”.....	p. 269
8.4 “Prima parlavo come uno scarabocchio”.....	p. 275
8.5 “Qui non sei per giocare”	p. 287
Conclusioni	p. 295
Bibliografia	p. 306
Appendici	p. 337

LISTA DELLE ABBREVIAZIONI

AAI (corsi di) Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana

A.S. Anno Scolastico

ATA (personale) Amministrativo, Tecnico e Ausiliario

CILS Certificazione di Italiano come Lingua Straniera

CPIA Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti

CTP Centro Territoriale Permanente

D. Lgs. Decreto Legislativo

DM Direttiva Ministeriale

DPR Decreto del Presidente della Repubblica

EDA Educazione Degli Adulti

IDA Istruzione Degli Adulti

IeFP Istruzione e Formazione Professionale

L2 Lingua seconda

LS Lingua straniera

MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

MSNA Minori Stranieri non accompagnati

OCSE Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

OM Ordinanza Ministeriale

PLIDA Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri

PTOF Piano Triennale dell'Offerta Formativa

QCER Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

RIDAP Rete Italiana Istruzione Degli Adulti

SIDI Sistema Informativo Dell'Istruzione

UE Unione Europea

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura)

LISTA DELLE FIGURE

- 3.1: Disegno di ricerca
- 3.2: Relazioni tra strumenti di raccolta dati e fenomeni osservati
- 3.3: Relazioni genealogiche del DPR 263/2012
- 3.4: Descrittori dell'interazione orale nel QCER
- 3.5: Strumento di foto-elicitazione
- 3.6: Una pagina del taccuino delle note di campo
- 3.7: Una pagina del diario di campo (note estese)
- 4.1: Organigramma del CPIA
- 4.2: Docenti con ulteriori ruoli nel CPIA oltre alla docenza – Sede A
- 4.3: Schizzo della planimetria della sede A
- 4.4: Docenti con ulteriori ruoli nel CPIA oltre alla docenza – Sede B
- 4.5: Vista frontale della sede B
- 4.6: Schizzo della planimetria della sede B
- 4.7: Popolazione scolastica per nazionalità e genere dal 2018 al 2021
- 4.8: Nazionalità più rappresentate nel CPIA, per paese e continente
- 4.9: Fasce d'età della popolazione scolastica: cittadinanza italiana e non, A.S. 2020-2021
- 4.10: Profili occupazionali dell'utenza, A.S. 2020-2021
- 4.11: Scolarità dell'utenza, A.S. 2020-2021
- 5.1: Relazioni tra documenti politici
- 5.2: Funzioni dei CPIA nei documenti politici
- 6.1: Entrata del CPIA nella sede A
- 8.1: Funzioni del CPIA così come emerse sul campo

INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi tre decenni, l'educazione degli adulti è stata interessata da profondi cambiamenti che hanno attirato l'attenzione di più settori di ricerca. Vari studi nel campo delle politiche e delle pratiche educative hanno già ampiamente evidenziato come molti governi siano intervenuti sui percorsi di istruzione e formazione degli adulti attraverso una serie di riordini istituzionali e la creazione di nuovi percorsi di studio. Questo fenomeno è diffuso a livello globale, ha coinvolto diversi attori su diversa scala - da quelli internazionali a quelli nazionali, a quelli più legati ai contesti locali - e ha contribuito a ridefinire la funzione, gli obiettivi e le pratiche di educazione degli adulti.

A questo proposito, in letteratura c'è abbastanza accordo sul fatto che a questa spinta verso l'istituzionalizzazione di alcuni settori dell'educazione degli adulti sia corrisposto un indebolimento dell'orientamento umanistico e delle istanze progressiste alla base di molte delle esperienze educative elaborate nel passato. Il concetto di educazione degli adulti, infatti, è stato tradizionalmente legato a una funzione di trasformazione, spesso letta in chiave emancipatoria e di giustizia sociale (Mezirow, 1991; Jarvis, 2008), valida non solo a livello individuale ma collettivo, di comunità (Freire, 1970/2004). In Europa, soprattutto in seguito alla seconda guerra mondiale, l'offerta di educazione degli adulti è spesso stata inserita nelle politiche del *welfare state* e percepita come uno strumento dei governi per rispondere a dei problemi sociali (Milana, 2017). Tuttavia, in tempi più recenti, sembra che le funzioni più progressiste siano state erose e accomodate all'interno dei discorsi dominanti sull'apprendimento permanente (*lifelong learning*) (Jarvis, 2014). Questo paradigma, cresciuto in popolarità nel corso degli ultimi due decenni, tende a focalizzare l'attenzione sullo sviluppo e sull'impegno del singolo individuo, mettendo in ombra il ruolo delle comunità e dei contesti sociali; inoltre, l'uso di questo concetto sottende spesso una ridefinizione della dimensione progressista dell'educazione degli adulti, in favore di una lettura più riduttiva (Griffin, 1999a; 1999b), per cui questa diviene

di interesse pubblico in quanto funzionale alla crescita e alla competitività economica di singoli paesi o aree geopolitiche (Lima, 2018; Jarvis, 2014; Marescotti, 2011). All'interno della stessa prospettiva è stato ricollocato e ridefinito il concetto di sviluppo della comunità: non un progetto comunitario e condiviso di educazione tra adulti, in chiave trasformativa; ma uno sforzo, da parte dell'individuo, per adattarsi a percorsi già definiti.

Un consistente numero di contributi si è dunque occupato di osservare questo spostamento di senso e la comparsa sempre più frequente dell'educazione degli adulti nelle agende politiche di governi e organizzazioni internazionali. In generale, i risultati di questi studi suggeriscono che il fenomeno della progressiva istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti sia da collegare a quello della globalizzazione. Molti attori politici, infatti, concettualizzano l'educazione degli adulti, o meglio, i processi politici per rafforzare il sistema di apprendimento permanente, come una risposta alle sfide del mondo contemporaneo: gli interessi strategici dei governi sono cambiati in relazione all'intensificarsi delle relazioni economiche e di mercato tra aree geopolitiche e all'accelerazione della mobilità e delle comunicazioni; questi aspetti hanno creato le condizioni favorevoli per l'emergere di nuovi spazi globali, in cui le politiche di educazione degli adulti vengono prodotte e promosse (Mundy et al., 2016).

L'emergere nell'arena politica di organismi internazionali in grado di orientare e influenzare le agende dei governi su settori tradizionalmente di competenza degli Stati nazionali è uno dei fenomeni che più hanno attirato l'attenzione della ricerca sulle politiche educative. A questo proposito, già molti studi hanno analizzato e confrontato le differenze tra le idee di educazione degli adulti promosse dagli organismi politici internazionali, in primis l'OCSE, l'UNESCO e l'Unione Europea (tra gli altri, Elfert, 2020; Sellar & Lingard, 2013; Milana, 2012). Altri studi si sono concentrati invece sulle relazioni tra attori politici internazionali e nazionali, e quindi su diversa scala, e sui nuovi spazi di decisione politica che ne derivano. Per esempio, in area europea, la ricerca sulle politiche dell'educazione degli adulti si è interessata a quei meccanismi e processi politici non coercitivi che hanno veicolato e tuttora permettono di realizzare uno

spazio europeo di decisione politica sull'apprendimento permanente (tra gli altri, Milana & Holford, 2014).

Una parte di questi contributi suggerisce che, per esplorare l'influenza degli attori internazionali sulle politiche nazionali, l'unità di analisi tradizionale, quella dello Stato nazionale, non sia più adatta. Per questo motivo, anche se lo Stato nazionale rimane l'unità di analisi più diffusa, sempre più ricercatori e ricercatrici hanno iniziato a confrontarsi con un'idea di comunità politica più ampia, che si realizza in uno spazio relazionale, piuttosto che all'interno dei confini di un territorio, in uno spazio fisico (Verger et al., 2018; Dale, 2000).

La presente ricerca si inserisce sul solco di queste sollecitazioni. L'influsso delle politiche dell'Unione Europea su quelle nazionali di educazione degli adulti è infatti generalmente richiamato dai ricercatori e dalle ricercatrici che si occupano di educazione degli adulti in Italia. E tuttavia, questo rapporto è solitamente poco problematizzato: il modo in cui i discorsi dominanti sull'apprendimento permanente promossi dalle istituzioni europee vengono ricontestualizzati nelle politiche nazionali è meno esplorato.

In primo luogo, quindi, questa ricerca si propone di indagare l'influenza dei discorsi europei legati all'apprendimento permanente su una materia, come l'educazione degli adulti, che rimane di competenza nazionale.

In secondo luogo, questa ricerca si interroga su come le politiche vengano costruite attraverso la dialettica di diversi attori, su diversa scala. In questo senso, si connette a quei filoni di ricerca che cercano di superare la dicotomia tra organismi internazionali e Stati nazionali e la visione delle politiche come di processi lineari, razionali e legati a una gerarchia in cui i diversi livelli, internazionale, nazionale, locale vengono analizzati come se fossero separati e discontinui tra loro (Mitra, 2018; Verger et al., 2018; Dale, 2000).

Dalla letteratura emerge anche un'altra prospettiva, quella antropologica, che è interessata a capire come le politiche operano in specifici contesti (Tarabusi, 2010). Da questo punto di vista, gli attori politici non sono solo coloro impegnati nelle funzioni di governo e di elaborazione di documenti politici, ma anche tutti coloro che quotidianamente li interpretano e mettono in pratica (Shore et al., 2011). Ho accolto questo suggerimento nella ricerca, scegliendo di esplorare il

modo in cui le politiche educative vengono interpretate e tradotte in pratiche a livello locale, in uno specifico contesto, all'interno di un'istituzione scolastica.

L'evento che offre la possibilità di un tale studio è il riordino dell'istruzione pubblica dedicata agli adulti in Italia. Come accaduto in molti altri paesi negli ultimi decenni, infatti, anche in Italia l'istituzione scolastica che si occupa di educazione degli adulti è stata ridefinita e riorganizzata attraverso una serie di politiche pubbliche. Questo processo ha portato al passaggio dai precedenti Centri Territoriali Permanenti (CTP) ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) con il DPR 263/2012.

Uno dei maggiori cambiamenti ha riguardato il conferimento dell'autonomia istituzionale e amministrativa: i CTP, infatti, erano incardinati negli Istituti Comprensivi, mentre i CPIA sono un'istituzione scolastica autonoma, dedicata di norma alle persone maggiori di 16 anni. Il CPIA è una scuola che offre corsi e certificazioni sulle competenze in uscita dal primo ciclo di istruzione (ex scuola media) e dalla scuola dell'obbligo (primo biennio delle superiori). Inoltre offre corsi e certificazioni dell'italiano come lingua seconda (L2). Nel contesto italiano vari studi, generalmente di tipo qualitativo, si sono occupati delle pratiche all'interno dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) (tra gli altri, Benedetti, 2018; Borri & Calzone, 2019; Tacconi & Morbioli, 2019) tuttavia, pochi tra questi hanno come oggetto specifico di studio le politiche educative.

Il fenomeno che questo studio si propone di esplorare è il modo in cui viene costruita la relazione tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità locale. Alla luce delle piste di ricerca indagate nella letteratura internazionale già brevemente richiamata, infatti, è possibile ipotizzare che il passaggio da CTP a CPIA abbia implicato anche una ridefinizione del significato dell'educazione degli adulti e delle sue funzioni. Come accennato, l'educazione degli adulti è diventata sempre più uno strumento per risolvere alcuni problemi sociali; all'interno del paradigma dell'apprendimento permanente si è inoltre focalizzata su funzioni sempre più strumentali e legate alla competitività economica. È possibile quindi che il mandato sociale della scuola per gli adulti, legato in particolare alle funzioni tradizionali identificate dalla sociologia dell'educazione, la socializzazione e la selezione (tra gli altri, Besozzi, 2006), sia stato interessato da alcune

riconfigurazioni e che queste siano oggetto di interpretazione e traduzione nelle pratiche.

In sintesi, questa ricerca si propone di problematizzare il rapporto tra politiche nazionali e internazionali, e la loro influenza a livello locale, contribuendo in tal modo al dibattito presente nella letteratura internazionale sulle politiche di educazione degli adulti. Inoltre, scegliendo come caso di studio esemplificativo un CPIA, questa ricerca si prefigge di arricchire la riflessione sui processi di costruzione delle politiche e delle pratiche in Italia. In particolare, in questo studio, attraverso un impianto analitico di tipo critico, cerco di indagare come i fattori del contesto socio-culturale, politico ed economico influiscono, o hanno influito, sul processo di Riordino dell'istruzione degli adulti in Italia e sulla sua messa in pratica.

La domanda che guida la ricerca è la seguente:

Come viene ricostruito e tradotto in pratiche, a seguito della riforma del sistema italiano di istruzione degli adulti, il rapporto tra l'educazione degli adulti e lo sviluppo delle comunità locali?

- A. Attraverso quali discorsi i differenti attori politici, su diversa scala, definiscono il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo delle comunità locali, anche in relazione alle due dimensioni di socializzazione e selezione?
- B. Attraverso quali pratiche gruppi diversi di attori definiscono il ruolo e le funzioni del CPIA come istituzione di educazione degli adulti e agenzia di selezione e socializzazione?
- C. In che modo i fattori del contesto socio-culturale, politico ed economico, anche in prospettiva diacronica, influiscono su questi processi?

Per rispondere a queste domande di ricerca ho scelto di realizzare una etnografia delle politiche (Dubois, 2015; Tarabusi, 2010) in due sedi dello stesso CPIA.

Il presente lavoro può essere suddiviso idealmente in tre parti. I primi tre capitoli sono funzionali al posizionamento della ricerca; il quarto capitolo fornisce informazioni di sfondo all'etnografia e di descrizione del campo; gli ultimi quattro capitoli costituiscono l'analisi. Li descrivo brevemente di seguito.

Nel **primo capitolo** presento i risultati della revisione della letteratura. L'analisi ha fatto emergere tre possibili piste interpretative che mi hanno aiutata a posizionare la mia ricerca nel settore di studio delle politiche di educazione degli adulti: l'influenza del fenomeno della globalizzazione e la fortuna del concetto di apprendimento permanente; l'estensione della comunità politica oltre i confini dello Stato nazione; i diversi modi di concettualizzare i processi politici.

Il **secondo capitolo** ha lo scopo di esplicitare il quadro teorico a cui fa riferimento questa ricerca e di presentare brevemente i concetti che la sostengono. In linea con la concettualizzazione delle politiche come costrutti socio-culturali, in questa ricerca ho scelto di utilizzare un approccio etnografico.

Nel **terzo capitolo** chiarisco dunque in cosa consista un'etnografia delle politiche, presento il disegno di ricerca e delinea il rapporto tra le domande di ricerca, il contesto empirico e gli strumenti di raccolta e di analisi dei dati. Discuto inoltre le criticità e i limiti di alcuni di questi strumenti nel contesto empirico specifico. Gli strumenti di raccolta dei dati utilizzati sono quelli tipici dell'approccio etnografico: l'osservazione partecipante, l'intervista, la raccolta delle fonti scritte. Gli strumenti di analisi dei dati si inseriscono in una prospettiva interpretativa all'analisi delle politiche. In questo lavoro ho optato per l'uso di due strumenti diversi. I testi dei documenti politici sono stati analizzati attraverso un'analisi critica del discorso (Bacchi, 2009), con lo scopo di ricostruire lo sfondo storico, socio-culturale e politico nel quale è stato costruito il processo di riordino dell'istruzione degli adulti. Tutti gli altri dati, raccolti prevalentemente sul campo, sono stati analizzati attraverso un approccio narrativo (Connelly & Clandinin, 2006), adattato a una prospettiva etnografica (Cortazzi, 2001). Alla fine del terzo capitolo dedico una riflessione al mio posizionamento come ricercatrice, dato che il contesto del CPIA mi era familiare come docente di lettere e di italiano L2.

Nel **quarto capitolo** descrivo le caratteristiche del campo, ovvero il CPIA e le due sedi a cui ho chiesto l'accesso per la raccolta dati. La descrizione include una breve analisi diacronica, che torna indietro a quando, al posto di un'unica istituzione scolastica provinciale, c'erano ancora 10 CTP.

Nel **quinto capitolo** presento i risultati dell'analisi dei testi dei documenti politici relativi al passaggio da CTP a CPIA. Ho selezionato 22 documenti politici

tra leggi, decreti, linee guida, legati al processo di riordino dell'istruzione degli adulti. Dall'analisi emerge che il processo di riordino è piuttosto lungo e si è intrecciato, nel tempo, con altri processi di politiche pubbliche, in particolare quello della riforma del mercato del lavoro e quello delle politiche di integrazione dei migranti che hanno introdotto i test obbligatori di lingua e cultura italiana. L'analisi mostra l'emergere e l'eclissarsi di diversi discorsi sull'educazione degli adulti, e il ruolo che hanno in questo avvicendamento diversi attori politici: dagli organismi internazionali ai diversi governi nazionali che si sono succeduti, a costellazioni e gruppi della società civile. Infine, l'analisi mostra come attraverso questo processo siano emerse le diverse funzioni dei CPIA e come il loro significato sia interpretato da diversi attori.

Il **sesto e il settimo capitolo** analizzano il modo in cui le tre funzioni dei CPIA, così come emerse dall'analisi dei documenti politici nel quinto capitolo, sono interpretate e tradotte in pratiche nelle due sedi osservate. Nel sesto capitolo analizzo la funzione di supporto al diritto all'istruzione e alla formazione; nel settimo capitolo la funzione di favorire l'integrazione dell'utenza e quella di fare ricerca sull'educazione degli adulti. Nel complesso, l'analisi mostra come la comunità scolastica, intesa come una comunità interpretativa, risignifica le funzioni a seconda di una serie di fattori contestuali, tra cui la cultura istituzionale e professionale e una serie di vincoli rispetto alle risorse disponibili. Vengono inoltre evidenziate la creatività degli attori sul campo nell'adattare le politiche a situazioni specifiche e la presenza sul campo di funzioni che nei testi politici sono assenti o poco presenti.

L'**ottavo capitolo** si interroga più in profondità sulla tensione e sulla dialettica tra dinamiche creative, vicoli materiali ed effetti discorsivi. Partendo dalla descrizione del modo in cui la comunità scolastica interpreta le funzioni dell'istruzione degli adulti, presento alcune riflessioni su come, sul campo, vengono realizzate le pratiche che hanno a che fare con l'identità del CPIA come istituzione autonoma, la sua definizione di scuola che promuove la flessibilità e la personalizzazione e infine il suo essere un'agenzia di socializzazione e selezione a servizio della comunità locale.

NOTA LINGUISTICA

Policy o politica: una precisazione di natura semantica

L'italiano possiede una sola parola, *politica*, per esprimere aspetti del fenomeno politico che, nella letteratura in lingua inglese, sono espressi invece in modo distinto attraverso lessemi differenti, tutti derivati dalla comune radice di *polis*: *politics*, *policy* e *polity* (Cotta et al., 2001).

Il primo termine, *politics*, indica le attività di governo e la competizione strategica delle élite politiche, tra cui i partiti, le coalizioni e i leader politici, per la conquista e la gestione del potere politico. Generalmente l'aspetto delle *politics* è al centro dell'interesse delle scienze politiche e della sociologia politica e include lo studio "*des groupes, partis et formes de mobilisation sociale faisant de manière routinisée ou brutalement irruption dans ce que les élites du champ de l'état jugent (ou sont contraintes de juger) important*" (Leca, 2012, p. 61).

Il secondo termine, *policy*, spesso utilizzato nella sua forma plurale *policies*, si riferisce all'esercizio del potere, ovvero al processo di produzione e attuazione delle politiche pubbliche: "*Public policy is the process by which a political system develops laws, regulations, and rules. It is a process that defines problems, proposes solutions, incites action, and can ultimately lead to changes that affect individuals and communities*" (Mitra, 2018, p.69). Le politiche pubbliche non sono dunque costituite solo da atti formali o normativi, come le leggi dello Stato, ma da processi negoziali, decisionali e attuativi. Lo studio delle politiche pubbliche si concentra quindi sulla politica in azione, sul processo dinamico di interazione attraverso il quale una molteplicità di attori politici, che possono essere soggetti pubblici o privati, individuali o collettivi, prendono - o non prendono - decisioni rispetto a problemi rilevanti per la collettività. In questo senso, la *policy* possiede sia "*a teleological connotation, an orientation toward the future*" che "*a normative character as a criterion in the selection of what should be realized among possible futures*" (Palonen, 2003, p. 175). L'analisi delle politiche pubbliche è un filone di studio tradizionalmente sviluppato nel campo

delle scienze politiche e dell'amministrazione. Tuttavia, come illustro più dettagliatamente presentando il quadro teorico di riferimento (§ 2.2), in tempi più recenti le politiche pubbliche sono diventate un tema di interesse centrale anche per l'antropologia e per la sociologia.

L'ultimo termine, *polity*, si riferisce all'identità e ai confini della comunità politica, cioè alla definizione del territorio e della popolazione che ci vive, nonché delle strutture e dei processi che garantiscono il mantenimento e il cambiamento della *polity* stessa, come quelle preposte alla difesa dei confini o dell'ordine interno (Cotta et al., 2001). Nel presente studio il concetto di *polity*, non centrale ma comunque richiamato qualche volta nel corso della trattazione, è sempre reso con l'espressione *comunità politica*. La comunità politica è formata da coloro che oggettivamente fanno parte di un sistema politico, come i cittadini di uno stato nazionale, ma anche da coloro che se ne sentono parte e/o si identificano con esso, per esempio come può capitare a quelle persone che, pur non essendo cittadine, si devono in qualche modo uniformare al sistema politico in cui si trovano a vivere (Pasquino, 2011). La *polity* è inoltre uno spazio metaforico in cui ciò che fa parte della sfera politica viene separato da ciò che ne è al di fuori, è "*l'assertion symbolique d'une identité collective englobante, la réponse [tenue pour] acquise, ou «hégémonique» aux quatre questions identitaires: «d'où venons nous ?» (généalogie), «où allons-nous?» (téléologie), «qui sont nos partenaires?» (commerce), «qui sont nos ennemis?» (polémique)*" (Leca, 2012, p. 63). Lo stato nazionale è un particolare tipo di *polity* così diffuso nel mondo moderno e poi in quello contemporaneo da essere spesso utilizzato come unità di analisi negli studi sulla politica. Tuttavia, sia in passato che nel nostro presente, è possibile individuare tipologie di *polity* diverse, come gli imperi o l'Unione Europea.

In questa sede è cruciale ricordare che, nel mondo contemporaneo, l'emergere di attori internazionali e l'influenza del fenomeno della globalizzazione hanno contribuito a mettere in discussione l'idea che la comunità politica coincida con lo stato nazionale e che sia confinata ad uno specifico territorio o spazio geografico (Verger et al., 2018). Il fenomeno dell'integrazione europea è un esempio di come, negli ultimi decenni, si sia andata rafforzando una "*nuova polity complementare e di dimensioni più vaste, basata su una comunanza di intenti (specialmente in*

ambito economico) più che su una preesistente identità comune” (Cotta et al., 2001, p. 35).

Questo studio si concentra sul secondo dei tre aspetti della politica, quello che riguarda le *policies*, le politiche pubbliche. È in riferimento a questa dimensione che viene usata la parola *politica* ogni volta che appare nel testo.

1. REVISIONE DELLA LETTERATURA

In questo capitolo tratteggio una panoramica dei contributi che indagano il rapporto tra politiche e pratiche educative degli adulti in relazione allo sviluppo di comunità. Lo scopo di questa revisione della letteratura, inoltre, è quello di comprendere come precedenti studi, che abbiano già indagato il rapporto tra politiche e pratiche educative, possano dare indicazioni per un nuovo studio sulla riorganizzazione del sistema di educazione degli adulti in Italia, ovvero sul processo politico, avviato nel 2012, che ha portato al passaggio dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) ai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA).

1.1 Scelta del tipo di revisione

La presente revisione della letteratura è di tipo “tradizionale” (Petticrew & Roberts, 2006), qualche volta definita anche “narrativa” (Popay et al., 2006). Questo tipo di revisione non prevede l’uso dei metodi dell’analisi sistematica della letteratura, non mira cioè a identificare in modo sistematico e comprensivo tutti gli studi rilevanti per rispondere a una particolare domanda di revisione della letteratura; lo scopo della revisione tradizionale o narrativa è di offrire, attraverso dei criteri fissati a partire dalla domanda di ricerca, una panoramica della letteratura e di contribuire a comprendere meglio le questioni sollevate dalla ricerca attorno a un tema specifico.

Nell’identificare la letteratura rilevante ho preso in considerazione due strategie di ricerca principali: da una parte ho interrogato i data-base internazionali (SCOPUS ed ERIC); dall’altra ho più tradizionalmente esplorato i riferimenti bibliografici delle pubblicazioni pertinenti con il mio oggetto di indagine.

La prima strategia è stata particolarmente utile per identificare, tra la letteratura presente nelle riviste accademiche, i principali nodi concettuali rispetto alle politiche e alle pratiche di educazione degli adulti; bisogna dire che pochi tra i risultati restituiti dalla ricerca sui data-base internazionali e successivamente

inclusi (n=3), sono relativi al contesto italiano: la maggior parte sono studi sulle politiche di educazione degli adulti elaborate in altri paesi, oppure da istituzioni europee, o anche da organizzazioni internazionali, generalmente l'UNESCO o l'OCSE.

La seconda strategia ha permesso non solo di includere altri studi pertinenti sulle politiche e sulle pratiche educative degli adulti, ma soprattutto di fornire un quadro più dettagliato del contesto italiano: in questo caso il focus è stato sul passaggio tra CTP a CPIA e sui cambiamenti che questo passaggio ha comportato a livello di organizzazione e di pratiche. L'inclusione della letteratura grigia è stata in questo caso particolarmente utile.

Solo uno studio incluso nel corpus è di tipo quantitativo; tranne due di tipo quali-quantitativo, gli altri sono di tipo qualitativo. Per questo motivo ho scelto un approccio narrativo alla sintesi della ricerca (Petticrew & Roberts, 2006; Popay et al., 2006), cioè l'uso della narrazione per estrarre e mettere in relazione i dati, e per spiegare e sintetizzare i risultati della ricerca.

1.2 Criteri di esplorazione della letteratura

Accostarsi alla revisione della letteratura che indaga le politiche e le pratiche educative degli adulti significa confrontarsi con un corpus di ricerca piuttosto vasto e potenzialmente disorientante. Soprattutto negli ultimi due decenni, in collegamento con la popolarità dei concetti di apprendimento permanente (*lifelong learning*) e di economia della conoscenza nel dibattito politico, la ricerca sull'educazione e sull'apprendimento degli adulti ha acquisito una particolare rilevanza, stimolando una produzione di contributi consistente e diversificata (Finnegan & Grummel, 2020). La comunità accademica si è infatti soffermata spesso sulla presenza dell'educazione degli adulti nelle agende politiche, sia nazionali che internazionali, come fenomeno diffuso globalmente.

Ad esempio ERIC propone circa 3400 risultati se interrogato con una stringa che mette in relazione l'educazione degli adulti con le politiche e le pratiche educative:

“Adult education” OR “lifelong learning”

AND

Polic AND Practic*.*

I risultati si riducono a circa 600 se la stessa ricerca viene limitata solo agli abstract. Al di là della considerazione di quanti tra questi risultati siano poi pertinenti, si ha l'impressione di accostarsi ad un settore piuttosto vivace.

Una recente revisione della letteratura sui bisogni educativi degli adulti e sull'apprendimento degli adulti (Gobbetto, 2019) ha evidenziato come solo l'adozione di criteri di inclusione e di filtri piuttosto stringenti ha permesso di non perdersi nella mole di risultati restituiti dai data-base. Per lo stesso motivo anche io ho impostato una serie di filtri nella ricerca sui data-base.

Ho inserito innanzitutto un criterio temporale: sono stati inclusi solo gli articoli pubblicati tra il 2009 e il 2020. La data del 2009 è stata scelta perché centrale nelle politiche europee sull'apprendimento permanente: in seguito alla crisi del 2008, il Consiglio dell'Unione Europea ha gettato le basi per un rinnovato piano strategico in tema di cooperazione europea nel settore di istruzione e formazione, conosciuto anche come strategia ET 2020 (Consiglio dell'Unione Europea, 2009). Proponendo l'apprendimento permanente come suo principio fondamentale, la strategia ET 2020 ha rinnovato quella di Lisbona, elaborata una decina di anni prima e considerata insufficiente anche in conseguenza degli effetti della crisi economica sullo spazio europeo.

Altre strategie di restrizione dei risultati si sono appoggiate alla serie di opzioni proposte da ognuno dei due data-base. Per esempio nel caso di ERIC è possibile filtrare i risultati per grado di istruzione: in questo caso ho limitato la ricerca solo a “Istruzione di base adulti” e “Istruzione adulti”. Inoltre entrambi i data-base permettono di circoscrivere i risultati ad una serie di soggetti o parole chiave.

Per l'uso di questa funzione ho considerato il focus della ricerca, ovvero le politiche e le pratiche di educazione degli adulti che hanno portato al riordino dei percorsi formali in Italia, anche in un'ottica di sviluppo di comunità. Siccome i CPIA sono una delle istituzioni di formazione e istruzione degli adulti, di tipo

generalista e non professionalizzante, ho preso in considerazione solo gli studi che si sono occupati di apprendimento formale: ho escluso perciò tutti quelli relativi ai gradi di istruzione superiori a quella dell'obbligo, quelli che si occupano esclusivamente di percorsi professionali e anche quelli sull'educazione degli adulti informale e non-formale, pur se in relazione con lo sviluppo di comunità o legate a particolari politiche educative.

Attraverso le restrizioni di questi filtri ho esplorato i data-base mettendo in relazione le parole chiave:

“Adult education” OR “Lifelong learning”

“Community development”

“Polic and practice*”.*

Infine, siccome inoltre il presente studio vuole comprendere meglio come le politiche di educazione degli adulti vengono tradotte in pratiche educative nei CPIA e chiarire come questo processo influenzi in particolare le pratiche di socializzazione e selezione, ho interrogato i database anche attraverso la relazione tra le parole chiave “Adult education” OR “lifelong learning” con “Socialization” OR “Qualification¹”.

A questo punto ho fatto una seconda selezione leggendo gli *abstract* dei contributi trovati. Attraverso questa lettura ho escluso tutti gli articoli che non avessero come obiettivo di ricerca le politiche educative degli adulti. Per esempio non ho incluso gli studi di matrice cognitiva, come quelli sulla specificità dell'apprendimento in età adulta; allo stesso modo non sono stati presi in considerazione gli studi sulla formazione o sulle competenze degli insegnanti, o

1 Definisco il concetto di selezione nel Capitolo 2 (cfr. § 2.4). In breve, il termine italiano *selezione* si riferisce alla funzione che l'istituzione scolastica ha nell'orientare e distribuire gli studenti e le studentesse nelle varie posizioni presenti nella società in cui vivono. È parte di questa funzione il potere certificatorio attraverso il quale le istituzioni scolastiche rilasciano dei certificati che attestano ad altre istituzioni il possesso di alcuni requisiti. La parola inglese che mi pare si avvicini meglio a questo senso è *qualification*, utilizzata per esempio nell'espressione “European qualifications framework”, il quadro comune europeo che permette di comparare i livelli di istruzione e i sistemi scolastici tra paesi membri.

su percorsi didattici o programmi particolari, oppure sui test e sulla valutazione, a meno che non fossero il risultato di ricerche volte a comprendere meglio l'influenza delle politiche di educazione degli adulti.

Come già accennato, a questa strategia di ricerca su data-base se ne è affiancata una più tradizionale di esplorazione dei riferimenti bibliografici in pubblicazioni rilevanti per il mio tema di indagine. Questo ha permesso di arricchire ulteriormente il corpus di contributi per la revisione, ma anche di bilanciare la scarsa presenza sui data-base di articoli focalizzati sul contesto italiano e sul passaggio da CTP a CPIA. Ho così potuto includere una serie di studi rilevanti pubblicati in lingua italiana e non necessariamente su riviste accademiche. Inoltre ho deciso di includere studi particolarmente rilevanti per il mio tema anche antecedenti al 2009: soprattutto per quanto riguarda il contesto italiano, in cui la produzione di contributi specifici sulle politiche educative è più contenuta, ho deciso prendere in considerazione le pubblicazioni che possono aiutare a capire meglio il contesto storico e culturale in cui sono stati pensati i CPIA e l'evoluzione dell'istituzione di educazione degli adulti in Italia.

Alla fine gli studi selezionati sono stati 56, di cui 32 relativi al contesto italiano o con un focus specifico su di esso. Dei 56 contributi, 30 sono articoli pubblicati su riviste accademiche. Gli altri sono libri o capitoli di libri, contributi su riviste di settore, resoconti di progetti realizzati da centri di ricerca, rapporti di monitoraggio o di studio elaborati da istituti come INDIRE o INVALSI.

1.3 Criteri per la revisione della letteratura e sintesi narrativa

I contributi del corpus sono stati inseriti in una tabella per poterne ricavare le seguenti informazioni: titolo; autore/autrice; affiliazione; anno di pubblicazione; abstract; settore disciplinare; tipo di studio (qualitativo o quantitativo) e approcci metodologici alla raccolta e all'analisi dei dati; scala/contesto geografico (organizzazioni internazionali, EU, stati nazionali, contesti locali); principali tematiche affrontate.

Ci possono essere diversi modi per trovare una via interpretativa che connetta i diversi contributi del corpus. I contributi sono piuttosto diversi per

settore di ricerca, per regione geografica a cui si riferiscono, per approccio all'analisi delle politiche, per metodologia di ricerca, per aspetti dell'educazione degli adulti indagati.

Un punto di partenza è stata la considerazione che praticamente tutti collegano la progressiva istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti, cioè l'aumento di politiche pubbliche prodotte da diversi attori politici su questo tema, al fenomeno della globalizzazione. Una grossa parte concorda nel problematizzare il modo in cui le politiche concettualizzano l'educazione degli adulti come risposta alle sfide globali del mondo contemporaneo. In questo senso c'è accordo, almeno nella letteratura accademica, che i concetti tradizionali di stampo progressista e umanista dell'educazione degli adulti siano stati ridefiniti dalle politiche all'interno dell'ideologia economica neoliberista, attraverso la costruzione del concetto di apprendimento permanente. Nel quadro di questa ideologia è stato anche ridefinito il concetto di sviluppo di comunità: non un progetto comunitario, condiviso e partecipato di educazione degli adulti, in chiave trasformativa; ma uno sforzo dell'individuo per adattarsi a percorsi predefiniti dalle istituzioni educative per garantire la competitività economica della comunità sul mercato globale. Nonostante questo tema del rapporto tra apprendimento permanente e politiche neoliberiste sia sullo sfondo di molti contributi, alcuni si focalizzano in modo specifico su questo fenomeno e su come esso abbia cambiato il senso dell'educazione degli adulti. Un primo paragrafo è perciò dedicato alla revisione di questo tipo di pubblicazioni.

Una seconda via interpretativa è legata al modo in cui gli studi definiscono i confini della comunità politica, cioè quelle forme di comunità organizzate politicamente che permettono l'azione politica. C'è accordo in letteratura sul fatto che i confini della comunità politica si siano allargati: il ruolo degli Stati nazionali e le strategie di governo sono cambiati in relazione alle forze del mercato globale, delle nuove tecnologie e della relazione con gli attori politici internazionali (Griffin, 1999a; Griffin, 1999b). Di conseguenza si sono trovate unità di analisi alternative a quella dello Stato nazionale per indagare il modo in cui le politiche di educazione degli adulti sono costruite: i confini della comunità politica sono stati variamente ampliati per includere realtà politiche che vanno dalle organizzazioni

internazionali, alle reti di attori politici su diversa scala. Il secondo paragrafo esplora la letteratura in questo senso.

Una terza possibilità di lettura è legata al modo in cui le politiche educative sono concettualizzate e di conseguenza alle strategie di raccolta e di analisi dei dati scelte per indagarle. I contributi vengono esaminati secondo questo criterio nel terzo paragrafo.

Infine un paragrafo a parte, il quarto, è dedicato alla letteratura che si è concentrata sul contesto italiano, per dare un quadro dello stato dell'arte, anche in relazione ai tre percorsi interpretativi proposti da questa revisione.

1.3.1 Politiche di apprendimento permanente e neoliberalismo: le trasformazioni di significato nell'educazione degli adulti.

Tra i contributi che esplorano la diffusione del concetto di apprendimento permanente, e attraverso di esso la declinazione in chiave neoliberista dell'educazione degli adulti, ci sono due articoli di Peter Jarvis (2008, 2014) e uno di Carlos Alberto Torres (2015), entrambi peraltro impegnati per lungo tempo nel campo della sociologia dell'educazione degli adulti (Jarvis, 2011; Torres, 2013).

Dopo aver passato in rassegna il concetto di globalizzazione e le teorie ad essa connesse, Jarvis (2008) si chiede se, all'interno di una società consumista che abbraccia il sistema capitalista globale, ci sia ancora spazio per l'apprendimento degli adulti di tipo critico. In una società in cui il bisogno di beni di consumo sono in parte costruiti da un uso non neutro delle tecnologie dell'informazione, la funzione critica dell'educazione degli adulti potrebbe avere il ruolo di svelare questi meccanismi. Tuttavia Jarvis nota che anche l'educazione degli adulti è stata in qualche modo incorporata nel sistema consumistico, tendendo a diventare un bene di consumo. Da questa posizione interna al sistema, argomenta Jarvis, è difficile per l'educazione degli adulti fornire una comprensione critica dei processi sociali in atto: *“it's impossible to have an objective, moral authority from within the system, and consequently traditional adult education is in danger of losing its identity”* (ivi, p. 23).

In un altro articolo più recente, Jarvis (2014) ripercorre i differenti significati che sono stati dati all'apprendimento e all'educazione degli adulti nei

circa quarant'anni precedenti, riflettendo sui cambiamenti a cui ha assistito come membro della redazione scientifica della rivista *Comparative Education*. Ricordando l'orientamento comunitario più o meno radicale degli anni '70, teso ad accrescere la consapevolezza dei partecipanti su come rendere la comunità migliore, e passando per l'idea umanistica di apprendimento lungo tutto l'arco della vita come diritto, Jarvis individua un primo cambiamento profondo nel significato di educazione degli adulti nella popolarità che la teoria del capitale umano di Shultz acquista nei decenni successivi. La trasposizione di questa teoria in termini di educazione degli adulti, infatti, finisce con il trasformare l'essere umano da fine a mezzo del processo educativo. In altre parole l'essere umano deve essere formato non perché si realizzi pienamente in senso umanistico, ma perché le aziende fioriscano e il sistema economico sia competitivo. Anche la strategia di apprendimento permanente che l'Unione Europea abbraccia a partire dagli anni '90 risulta molto orientata al mercato e all'occupabilità. In questi anni nei documenti europei e non solo, si assiste a una crescente preferenza per il termine "apprendimento" al posto di "educazione": l'apprendimento è un processo individuale, che avviene ovunque, non solo nei luoghi istituzionali, come la scuola. Jarvis suggerisce allora che queste implicazioni di significato, che posizionano la responsabilità dell'apprendimento sull'individuo e scaricano lo Stato o le aziende dalla responsabilità di provvedere all'educazione dei cittadini, siano parte della fortuna del termine.

Anche Torres (2015) esplora la metanarrativa dominante riguardo all'educazione degli adulti. Attraverso l'analisi dei report nazionali in preparazione della VI CONFINTEA, la conferenza internazionale sull'educazione degli adulti organizzata dall'UNESCO ogni 12 anni, Torres ravvisa la diffusione di un pensiero dominante tecnocratico, cioè un sistema di categorie che tende al controllo e alla manipolazione dell'ambiente attraverso regole tecniche basate su una conoscenza di tipo empirico. Nonostante i contesti nazionali siano molto differenti tra loro, l'analisi dei documenti prodotti dai vari stati ha evidenziato una serie di caratteristiche dominanti diffuse in modo omogeneo. Tra queste c'è la natura non partecipativa dell'educazione: laddove vengano riconosciute questioni di tipo sociale o politico da dover affrontare, la risoluzione è affidata a misure

tecniche; in linea con questo poco spazio per la partecipazione, è diffuso un modello decisionale di tipo gerarchico, dall'alto verso il basso; prevale poi nelle politiche di educazione degli adulti una funzione strumentale tesa all'accumulo di capitale o alla legittimazione politica, mentre piuttosto svalutata è la funzione emancipatoria, legata a temi di giustizia sociale; in quasi tutti i contesti nazionali sembra essere dato più prestigio ai corsi per adulti che mirano alla formazione di una forza lavoro sempre più competitiva sul mercato globale.

1.3.2 Confini della comunità politica e unità di analisi

I contributi esaminati nel precedente paragrafo mettono in luce il fatto che nelle politiche di educazione degli adulti, a livello globale e da alcuni decenni, si possono osservare delle tendenze comuni. Ma come viene indagata l'interconnessione tra globale e locale? In che modo la letteratura esamina il ruolo e la relazione tra diversi attori politici e all'interno di quale definizione della comunità politica la intende?

L'emergere nell'arena politica di organismi politici internazionali che riescono ad orientare e influenzare settori tradizionalmente di competenza degli Stati nazionali è uno dei fenomeni più rilevanti per la ricerca sulle politiche educative. Si tratta di comprendere in che modo le strategie di governo non coercitive o normative abbiano ridefinito i poteri dei governi nazionali e che peso abbiano i diversi attori nel dare una direzione a una specifica politica educativa; si tratta in sostanza di considerare il potere legislativo degli Stati nazionali solo una delle componenti in gioco nella costruzione di politiche educative (Milana & Holford, 2014). Questo interesse ha spinto alcuni filoni della ricerca a considerare la comunità politica come legata ad uno spazio di tipo relazionale, piuttosto che ad un particolare territorio o spazio fisico, come è lo Stato nazionale.

A questo proposito tra i contributi selezionati è possibile ravvisare una serie di differenti approcci nella scelta dell'unità di analisi. Una parte di essi in realtà lasciano il fenomeno delle relazioni tra attori politici sullo sfondo, concentrandosi su un particolare paese o su una specifica organizzazione internazionale, senza indagare i meccanismi di interconnessione.

Può essere interessante notare come tra i contributi che utilizzano come unità di analisi lo Stato nazionale, ci siano soprattutto casi studio negli Stati Uniti o in Canada. La maggior parte dei testi che invece si concentrano sulle politiche educative degli adulti in un paese membro dell'Unione Europea prendono in esame l'interconnessione con le politiche comunitarie, problematizzandola. Anche se questo corpus non è rappresentativo ed esaustivo, è possibile comunque ravvisare un filone di ricerca non marginale che si confronta con il fenomeno della creazione di uno spazio europeo per l'apprendimento permanente. Non esamino nel dettaglio ognuno di tali studi, ritenendo più produttivo revisionarli attraverso un altro criterio, quello del modo in cui essi intendono le politiche educative.

Tuttavia, può aver senso qui sintetizzare e commentare brevemente alcuni degli articoli che si concentrano sul livello internazionale: quelli inclusi nella revisione hanno quasi tutti un approccio diacronico o di analisi del discorso, e si occupano di esaminare come un particolare concetto è stato costruito nel tempo nei documenti prodotti dall'organizzazione. Per esempio Sellar & Lingard (2013), attraverso una revisione di quattro pubblicazioni monografiche sull'OCSE, ne ricostruiscono l'evoluzione e osservano come l'adozione di alcuni specifici modelli di governo non coercitivo, come le comparazioni internazionali, hanno permesso a questa organizzazione di sviluppare un'infrastruttura capace di influenzare in modo decisivo la costruzione di politiche educative a livello globale. Anche Rasmussen (2014) adotta uno sguardo diacronico ed esamina i diversi processi e la dialettica tra differenti posizioni che, all'interno delle Istituzioni europee e in particolare nelle diverse direzioni e sotto-unità della Commissione Europea, hanno portato alla realizzazione di uno spazio politico europeo per l'apprendimento permanente. Infine Milana (2012) esamina il modo diverso in cui l'UNESCO e l'Unione Europea presentano l'educazione degli adulti come strumento per rispondere alle sfide della globalizzazione: questo diverso orientamento dipende dal modo differente in cui le politiche delle due organizzazioni tendono a problematizzare i processi della globalizzazione.

Questo tipo di ricerche fanno emergere la realtà sfaccettata e complessa delle organizzazioni internazionali, che non sono entità monolitiche e che di conseguenza non promuovono interpretazioni univoche dell'educazione degli

adulti: queste interpretazioni non cambiano solo nel tempo, ma anche all'interno delle stesse organizzazioni, a seconda di quale unità dell'istituzione o di quale gruppo di lavoro è coinvolto nell'elaborazione dei documenti.

L'interesse per questi gruppi di attori politici ha spinto la ricerca anche a mettere in discussione l'idea di livelli separati nella costruzione di politiche, in cui le realtà internazionali, nazionali e locali sono considerate come distinte tra loro e legate da rapporti gerarchici. In questo senso la comunità politica è costituita da tutti i gruppi che, su diversa scala, sono impegnati in una specifica azione politica. Di conseguenza, le linee di ricerca che adottano come unità di analisi la rete cercano di superare la dicotomia tra Stato nazionale e organizzazione internazionale (Moutsios, 2010; Palmowsky & Readman, 2011). Un piccolo gruppo di articoli inclusi nella revisione va in questa direzione, per esempio esplorando la complessità dei processi di europeizzazione attraverso un'analisi delle relazioni e del modo di funzionare dei gruppi di esperti coordinati dalla Commissione Europea (Milana et al., 2019); anche Ball (2008), a partire da una ricerca sulla privatizzazione dell'educazione in UK, cerca di mappare i diversi attori politici coinvolti in questo processo, identificando una serie di reti che interconnettono aziende, organizzazioni non-governative, enti filantropici e uffici governativi: questo tipo di reti creano nuovi spazi deputati all'elaborazione di politiche. Questi spazi sono siti di influenza diversi da quelli tradizionalmente legati alle istituzioni educative: per esempio permettono l'accesso di attori provenienti dal mondo aziendale; in concomitanza con l'espansione dei luoghi di influenza e di decisione politica che deriva dalla creazione di questo tipo di reti, il processo di elaborazione delle politiche diventa tuttavia più opaco.

1.3.3 Politiche come costrutti sociali e come costrutti culturali

Un altro possibile criterio di interpretazione della letteratura raccolta, è quello di esaminare il modo in cui viene definito il costrutto di politica.

Ad un primo sguardo emerge che la maggioranza dei contributi, circa due su tre, si ricollegano ai settori della sociologia dell'educazione e della sociologia politica. In generale, quasi tutti problematizzano il paradigma positivista diffuso nell'analisi politica, ovvero l'idea che la produzione di politiche sia caratterizzata

dalla razionalità e dalla linearità del processo (Mitra, 2018) e che le politiche governino le persone attraverso un sistema in cui il potere è esercitato dall'alto verso il basso (Fejes, 2014). Le politiche sarebbero invece delle costruzioni sociali di significati, dalle quali emerge una certa visione della realtà. A questa costruzione partecipano più attori sociali che portano avanti interessi differenti e che hanno un diverso accesso alle risorse.

Dagli anni '90 in poi, riflettendo sulla natura del potere e sulle strategie di governo nelle politiche educative, alcuni concetti legati al pensiero di Foucault hanno iniziato a circolare nel settore dell'educazione, in particolare quelli di soggettivizzazione e *governmentality* (Fejes, 2014). Allo stesso tempo, approcci analitici come l'analisi dei documenti e l'analisi del discorso sono diventati sempre più diffusi (Rubertson & Desjardins, 2009; Shore, 2012).

Questa tendenza sembra riflettersi anche tra i contributi che ho selezionato per la revisione: tra quelli che possono essere ricondotti al filone delle politiche come costruzioni sociali, una buona parte (n=16) utilizzano un'analisi dei documenti o un'analisi del discorso per rendere espliciti i sistemi di significato sottesi dalle politiche.

Un gruppo di questi studi analizza il modo in cui la globalizzazione ha modificato i discorsi sulla cittadinanza attiva e sulla partecipazione. Per esempio, in un'analisi dei documenti prodotti da quattro organizzazioni internazionali (EU, OCSE, UNESCO e World Bank), Field e Schemmann (2017) mostrano come, nonostante il termine "cittadino" occorra parecchie volte, esso venga in realtà inteso come mero sinonimo di "adulto" o al limite come di "lavoratore". Anche la visione di una cittadinanza attiva definita in senso umanistico e partecipativo, così come emerge in particolare nel *Faure report* (1972) e nel *Delors report* (1996), è stata in qualche modo riconsiderata in senso meno utopistico (*ivi*). Proprio con riferimento a questi due documenti chiave, Elfert (2020) ripercorre i due decenni che hanno portato all'elaborazione di una visione dell'educazione degli adulti come diritto degli esseri umani e si interroga sull'influenza di questa posizione sulle politiche. Attraverso un'analisi del contesto storico e culturale dei due documenti, conclude che il *Delors report* aveva poche possibilità di costituire una concreta alternativa all'approccio persuasivo, fatto di standard e di misurazioni,

promosso dall'OCSE e più adeguato ad una politica orientata al mercato. Tuttavia aggiunge anche che il messaggio dei due documenti continua a risuonare a distanza di anni in altri luoghi, soprattutto nella ricerca accademica e nelle pratiche educative. La cittadinanza intesa come capacità di navigare in un mondo del lavoro sempre più competitivo è alla base dell'educazione degli adulti come strumento per raggiungere le competenze utili al mercato, ed è stata costruita nel tempo come una responsabilità soprattutto del singolo (Fejes, 2010).

Una serie di studi si interroga allora su quali siano i discorsi dominanti promossi dalle politiche sulla comparazione, sulla standardizzazione e sulla misurazione delle competenze, e inoltre problematizza la selezione delle competenze considerandola una tecnica dal valore politico (Grek, 2013; Barros, 2019): quali competenze vengono valutate, quali sono ignorate e perché? Chi viene discriminato da queste scelte? Hamilton (2019) mostra ad esempio come le competenze del PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), il test elaborato dall'OCSE per comparare le competenze degli adulti, siano definite in termini di spendibilità nel mondo del lavoro. Il test è pensato per valutare le competenze in modo individuale e valuta la capacità cognitiva di processare le informazioni. Tuttavia questo tipo di approccio alla misurazione delle competenze non tiene conto della nozione di *literacy* e *numeracy* come processi situati e relazionali.

Esaminando il modo in cui i discorsi dominanti sul riconoscimento delle competenze si sono avvicinati nel tempo nelle politiche svedesi, Andersson & Fejes (2005) ricostruiscono una genealogia rispetto a come sono stati via via costruiti i concetti di competenza e di conoscenza e, di conseguenza, l'idea di soggetto competente. Anche Barros (2013) esamina i discorsi dominanti sul riconoscimento delle competenze pregresse in Portogallo e si sofferma sugli effetti che hanno prodotto, come per esempio il fatto che gli insegnanti abbiano preferito tralasciare alcune attività precedentemente ritenute centrali nel settore dell'educazione degli adulti, tra cui quelle basate sul valore dell'educazione come emancipazione.

Un effetto simile di marginalizzazione delle pratiche di educazione degli adulti di tipo più umanistico ed emancipatorio, è osservato da Holford (2016)

attraverso tre casi studio: in questo caso la dominanza di un discorso di business legittima lo smantellamento di alcuni tipi di corsi, che vengono concettualizzati come non sostenibili.

Una serie di contributi infine si concentra sui discorsi sull'integrazione delle persone con background migratorio: in questo caso l'educazione degli adulti diventa uno strumento per legittimare specifiche politiche sulla cittadinanza o sulla lingua. I test di conoscenza della lingua e della cultura del paese ospitante sono infatti stati introdotti in moltissimi paesi come requisiti per il rilascio del permesso di soggiorno o per l'acquisizione della cittadinanza; questo tipo di politiche hanno promosso discorsi sull'omogeneità culturale dei paesi di arrivo e sul prestigio di alcune lingue rispetto ad altre (Shohamy, 2007; Love, 2014). Inoltre sono state utilizzate come strumenti di regolazione dell'immigrazione, discriminando per esempio le persone poco scolarizzate e implicando una concezione deficitaria o deprivazionista rispetto alle competenze degli adulti stranieri (Burkholder & Filion, 2014; Carlsen & Rocca, 2021). Nei discorsi promossi a livello europeo l'educazione degli adulti è vista come un "antidoto" al rischio che si creino società parallele che non condividono i valori della comunità dominante, intesa come omogenea. L'integrazione civica delle persone con background migratorio, intesa spesso come assimilazione culturale, è vista come una priorità per mantenere alta la coesione sociale, e l'educazione degli adulti ne è uno strumento. L'uso dei test sottende che la responsabilità dell'integrazione sia dei migranti, i quali devono dimostrare il loro impegno ad integrarsi nella comunità ospitante (Kostakopoulou, 2010).

Il gruppo di contributi esaminati fino a qui si focalizza sulla capacità delle politiche di dare forma alla realtà e si interroga sugli effetti di soggettivazione che producono. Tutto sommato, considerate nel loro insieme, queste ricerche vanno a comporre un mosaico in cui alcuni tratti sembrano piuttosto delineati: quella che viene restituita è un'immagine delle politiche degli adulti come strumenti utili a governare una serie di problemi presenti nelle società contemporanee; questi problemi sono concettualizzati all'interno di un'ideologia dominante che tende ad essere orientata al mercato, alla competitività economica e all'integrazione sociale di gruppi percepiti come problematici per la coesione sociale. In questo quadro il

rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità è inteso in modo riduttivo e spesso in chiave individualista: spetta al singolo infatti la responsabilità di migliorare le proprie competenze attraverso percorsi di educazione degli adulti.

Indubbiamente le politiche, in particolare quelle pubbliche, hanno un impatto sulla vita delle persone e sulle comunità locali. Tuttavia le pratiche non sono la semplice proiezione sui contesti quotidiani dei discorsi dominanti presenti nelle politiche (Tarabusi, 2010).

Alcuni ricercatori esplorano perciò i movimenti che promuovono discorsi sulla globalizzazione contro egemonici rispetto a quelli dominanti; per esempio Borg e Mayo (2008) evidenziano alcuni di questi discorsi all'interno di movimenti sociali e in esperienze di educazione degli adulti realizzate in alcuni paesi dell'Europa meridionale.

L'agentività degli individui e dei gruppi di persone ai quali le politiche si rivolgono è uno degli oggetti di interesse degli approcci antropologici alle politiche educative. Questi approcci considerano le politiche come dei costrutti socio-culturali, ovvero un insieme di processi culturali e di pratiche che si possono osservare solo in contesto (Shore, 2012). La comprensione delle politiche passa allora da metodologie tipiche dell'approccio etnografico, come le interviste e l'osservazione partecipante: Fleming (2010), per esempio, analizza i discorsi sulla cittadinanza e sull'inglese come lingua straniera promossi nelle politiche relative al test per la cittadinanza in Canada. Mentre i discorsi dominanti che emergono dai documenti descrivono la cittadinanza attraverso un'idea di cultura canadese omogenea, a cui gli stranieri si devono adattare, gli studenti parlano della cittadinanza in termini di diritti a cui essa dà accesso e di doveri che implica, nonché di politiche multiculturali.

Altri studi abbracciano una prospettiva dal basso verso l'alto per osservare il funzionamento delle politiche in un certo contesto e per mettere in risalto il fatto che le politiche non vengono implementate passivamente, ma vengono interpretate creativamente attraverso processi di *traduzione* (Ball et al., 2012).

Tre studi, tra quelli inclusi nella selezione per la presente revisione della letteratura, vanno in questa direzione. Il primo (Beach & Carlson, 2004) esamina gli eventi che hanno accompagnato la riorganizzazione dell'istituzione di

educazione degli adulti a Göteborg, in Svezia. Attraverso uno studio etnografico vengono esaminati i ruoli, le posizioni e le reazioni dei diversi attori coinvolti in un progressivo smantellamento del vecchio sistema di educazione degli adulti presente in città; il nuovo sistema, più flessibile e pensato per adattarsi meglio ai bisogni del commercio e dell'industria locali, finisce con lo stravolgere l'impronta umanistica del vecchio modello. Il secondo articolo (Loring, 2012) è il risultato di un'etnografia in una classe di studenti stranieri che si preparano per il test per l'ottenimento della cittadinanza; dall'analisi dei dati emerge il modo in cui il concetto di cittadinanza è inteso nelle pratiche e come si discosti da quello promosso nei documenti ufficiali e nei materiali per il test. I materiali del test connettono la cittadinanza con la conoscenza della cultura nazionale, intesa come monolitica, e di fatti storici, peraltro presentati senza riportare nessuna voce critica e in modo tale minimizzare quegli eventi che potrebbero gettare una cattiva luce sul paese. L'insegnante al contrario considera gli studenti già cittadini, in virtù del fatto che hanno vissuto e lavorato per tanto tempo negli Stati Uniti.

Infine, Vatrella (2017), attraverso la comparazione di due Centri Territoriali Permanenti (CTP) della Campania, osserva i meccanismi di funzionamento della politica di istruzione degli adulti, intesi come processi sociali generati all'interno delle due comunità.

In conclusione si può notare come, in questa revisione, i contributi che indagano le politiche educative degli adulti attraverso una prospettiva antropologica non siano molto numerosi. Tuttavia spostare lo sguardo sulle comunità locali e sulle loro pratiche sembra aprire a scenari promettenti: da una parte questo sguardo permette di cogliere la capacità di azione politica delle comunità locali; dall'altra fa emergere rappresentazioni della realtà e sistemi di significati che non necessariamente sono presenti ad altri livelli.

1.3.4. Stato dell'arte sull'educazione degli adulti in Italia e sui CPIA

Il processo che ha portato al passaggio da CTP a CPIA è stato piuttosto lungo. Il DPR 263 del 2012 ha concretizzato un processo iniziato alcuni anni prima, formalizzando l'autonomia istituzionale dei corsi per gli adulti e dando il via ai primi progetti assistiti. I vecchi CTP infatti non avevano un'autonomia

amministrativa, ma erano inseriti all'interno degli istituti comprensivi come sezioni specifiche per studenti adulti. Tre anni dopo l'avvio dei progetti assistiti, nel 2015, sono state pubblicate le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento.

La letteratura italiana che si è occupata del passaggio da CTP a CPIA concorda nell'interpretare la riforma del sistema di educazione degli adulti all'interno di un dibattito politico sull'educazione più ampio, che viene elaborato sia a livello europeo che internazionale: le modifiche a livello nazionale sarebbero cioè strettamente connesse alle linee guida europee in materia di apprendimento permanente e alla profonda influenza che le organizzazioni internazionali hanno avuto sulla costruzione di questo concetto a partire dagli anni '90 (per esempio, sui CPIA: Zanazzi, 2017; De Luca Picione, 2010; mentre per contributi editi negli anni in cui erano attivi i CTP: Alberici, 2002; Boriani, 1999). All'agenda europea in materia di apprendimento permanente andrebbe così ricollegato il crescente interesse da parte dei soggetti politici nazionali per un settore che fino a pochi anni prima era stato oggetto di interventi limitati e frammentari.

Tuttavia, tra i 32 testi riferiti al contesto italiano che ho selezionato per la revisione, pochi problematizzano il rapporto tra politiche nazionali e politiche internazionali. In altre parole, pur riconoscendo che la comunità politica non è necessariamente legata ai luoghi di decisione istituzionale nazionale, pochi studi vanno oltre lo Stato nazionale e concettualizzano lo spazio in modo relazionale. In questo modo non si riescono a mettere bene a fuoco le complesse dinamiche e interrelazioni tra attori politici che, su diversa scala, hanno influenzato il passaggio da CTP a CPIA. Un esempio di approccio di tipo scalare, in cui uno dei contesti indagati è proprio quello italiano, è presente in uno studio più ampio realizzato da Milana su quattro contesti nazionali diversi (2017).

Un altro contributo che si focalizza sulle relazioni di una serie di attori politici su scala nazionale internazionale e che indaga quali strategie di governo emergano da queste dinamiche è lo studio di Landri (2014): in questo articolo si osserva come la configurazione di uno spazio politico ampio, nel quale l'azione politica dei governi nazionali è solo una delle componenti, ha permesso di utilizzare la standardizzazione come tecnologia politica per promuovere una serie

di politiche sull'austerità. Queste politiche di razionalizzazione delle risorse e di contenimento della spesa pubblica hanno avuto un certo peso anche nella riforma del sistema di educazione degli adulti Italia.

Inoltre, come messo in luce da Marescotti (2014), gli studi dedicati a chiarire meglio il contesto storico-culturale in cui sono emerse specifiche concettualizzazioni di educazione degli adulti non sono molti: tra i lavori che adottano un approccio diacronico ci sono pochi lavori estensivi, come quello di De Sanctis (1987), che ricostruisce il ruolo del movimento operaio nella creazione di spazi educativi per gli adulti tra '800 e '900; e quello di Lauria (2011) il quale ricostruisce il contesto storico, politico e culturale nel quale le organizzazioni sindacali dei metalmeccanici hanno rivendicato il diritto allo studio e ottenuto la legge sulle 150 ore nel 1973. Altri studi si sono soffermati di più sui processi decisionali e di negoziazione che hanno portato, a livello nazionale e locale, alla definizione del testo di specifici decreti e leggi in tempi più recenti (ad es. sul Tavolo tecnico per i CPIA e la loro sperimentazione in cinque regioni: De Luca Picione, 2015).

In generale gran parte della letteratura italiana si è occupata del passaggio da CPIA a CTP con l'obiettivo di indagare l'impatto che questa ridefinizione istituzionale ha avuto da un punto di vista educativo, didattico ed organizzativo. Sull'individuazione degli elementi di innovazione c'è abbastanza consenso: il sistema dei CPIA ha innescato dei cambiamenti soprattutto in termini di modello pedagogico, di trasformazione dello spazio e dei tempi di apprendimento e di flessibilità del modello organizzativo, orientato all'individualizzazione dei percorsi (Borri & Civettini, 2020; Tacconi & Morbioli, 2019; Benedetti et al., 2019; Benedetti, 2018; Sibilio, 2017; Colosio, 2015)

Ad esempio, Tacconi e Morbioli (2019) hanno curato uno studio su alcune sedi dei CPIA in Veneto con l'obiettivo di osservare le pratiche di progettazione e di valutazione elaborate dai docenti. Attraverso un approccio derivato dalla *Grounded Theory*, sono stati raccolti dati sul funzionamento e sulla specificità dei percorsi nei CPIA alla luce della riforma del sistema. Dai focus group con i docenti è emerso che due elementi del nuovo ordinamento sono percepiti come più rispondenti ai bisogni degli studenti e delle studentesse in età adulta:

l'introduzione del patto formativo personalizzato e la flessibilità del modello organizzativo del CPIA rispetto a quello della scuola tradizionale.

Anche in Benedetti et al. (2019) vengono intervistati gli insegnanti per indagare le loro esperienze ed aspettative sulla riforma; in questo contributo i focus group intervistati si concentrano soprattutto sulla possibilità di rendere più inclusivo il sistema in riferimento ai corsi per i detenuti, anche in un'ottica trasformativa e di giustizia sociale.

Le novità del modello organizzativo, nonché gli specifici bisogni di un'utenza sempre meno italofona hanno fatto emergere la necessità di formazione specifica per il personale scolastico del CPIA. Questi bisogni di formazione professionale sono esplorati in vari studi (Angeloni & Di Rienzo, 2022; Bruni, 2021; Deiana, 2021).

Alcune ricerche si sono concentrate su aspetti o strumenti specifici della politica. Per esempio la costruzione delle reti per l'apprendimento permanente e dei percorsi integrati tra CPIA e le altre istituzioni di istruzione e formazione è stata esplorata da Bianchi (2021) in uno studio che, a partire da una rassegna degli indirizzi europei e del modo in cui sono stati recepiti nelle politiche nazionali e regionali, ha mappato e analizzato le realtà dei percorsi integrati rispetto ai CPIA dell'Emilia Romagna. Informazioni rispetto alla grandezza delle reti, agli scopi principali che si prefiggono, al tipo di istituzioni ed enti coinvolti, al tipo di relazioni che vengono privilegiate sono state ricostruite in due indagini: quella a cura dell'INAPP (2018) e quella a cura dell'INVALSI (2020).

L'attenzione di altri ricercatori e ricercatrici si è poi focalizzata sulle procedure di riconoscimento dei crediti. Angeloni e Di Rienzo (2022) si sono soffermati sulle rappresentazioni che i professionisti, tra cui i/le docenti del CPIA, hanno di questa pratica e quali bisogni formativi emergono rispetto ad essa. Altre pubblicazioni sono più orientate a dare degli strumenti e delle indicazioni metodologiche a chi, all'interno dei CPIA e delle reti per l'apprendimento permanente, si occupa del riconoscimento e della certificazione delle competenze (Porcaro et al., 2020).

Altri studi si sono concentrati sugli aspetti pedagogici e didattici che riguardano gruppi di apprendenti o contesti di apprendimento specifici. Ad

esempio, un buon numero di studi riguardano l'accoglienza, la relazione e la predisposizione di percorsi per i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) all'interno dei CPIA sia in relazione allo sguardo del personale scolastico su questo tipo di utenza, sia rispetto ai bisogni specifici che quest'utenza porta con sé a scuola (Zanfabro, 2022; Brauzzi et al., 2020; Pitzalis, 2019; Leonforte, 2019; Catarci & Rocchi, 2017). Altri, invece, si concentrano sulle specificità dei corsi dei CPIA nelle sedi carcerarie (Di Rienzo, 2021; Benedetti et al., 2019).

In conclusione, ad oggi esistono diversi studi che si focalizzano sul Riordino dell'Istruzione degli adulti in Italia. Tuttavia, tra questi, pochi hanno come oggetto specifico di ricerca le politiche educative e la loro traduzione in pratiche. Inoltre, anche se la dimensione europea è spesso richiamata dalle ricerche che fanno riferimento alle politiche nazionali e regionali di educazione degli adulti, il rapporto tra le politiche italiane e quelle comunitarie appare in generale poco problematizzato. Infine, l'etnografia delle politiche, che rispetto ad altre tipologie di studi qualitativi permette la raccolta di una più ampia varietà di dati, sembra essere un approccio poco diffuso nel campo dell'educazione degli adulti in Italia. Tra i contributi che ho potuto visionare, solo uno (Vatrella, 2017) è esplicitamente dedicato all'osservazione di come le politiche vengono interpretate e tradotte in pratiche. Altri studi italiani che utilizzano lo stesso approccio non riguardano la scuola degli adulti, ma quella dell'infanzia (Benadusi, 2004).

Per questo motivo, per la realizzazione di questa ricerca, ho scelto di contribuire al dibattito scientifico sull'educazione degli adulti studiando la politica del Riordino dell'istruzione degli adulti, ovvero il passaggio da CTP a CPIA, da un punto di vista interno a una istituzione scolastica. Per farlo, ho considerato le politiche come dei costrutti socio-culturali che prendono corpo in un dato contesto attraverso un lavoro di interpretazione e traduzione nelle pratiche quotidiane di diversi attori, in questo caso di coloro che fanno parte della comunità scolastica di uno specifico CPIA. Nel prossimo capitolo chiarisco meglio questo posizionamento epistemologico e i principali concetti teorici che supportano questa ricerca.

2. POSIZIONAMENTO E QUADRO TEORICO

La revisione della letteratura presentata nel precedente capitolo ha evidenziato come esistano più approcci all'analisi delle politiche: i diversi filoni di ricerca e di studio poggiano infatti su diversi presupposti epistemologici, definiscono cosa sia una politica in modi che non sono affatto o del tutto sovrapponibili e implicano di conseguenza l'uso di differenti approcci e strumenti metodologici per rispondere alle proprie domande di ricerca. L'analisi dei cambiamenti nelle politiche educative degli adulti inoltre, implica spesso la scelta di utilizzare concetti tipici di diverse discipline (tra cui le scienze politiche, la sociologia, l'antropologia), in un'ottica interdisciplinare (Torres, 2013), aspetto questo che incrementa ulteriormente la complessità del panorama in questo settore di studio.

In questo capitolo chiarisco quindi come si posiziona il presente studio rispetto a questo panorama piuttosto variegato. Come accennato, rispetto agli studi inclusi nella revisione, questo studio si propone di contribuire alla conoscenza dei fenomeni che riguardano l'interpretazione e la traduzione delle politiche in pratiche. A questo scopo, è necessario precisare almeno due diversi ordini di questioni: in primo luogo la definizione di politiche a cui aderisce questa ricerca; in secondo luogo, quali concetti teorici l'hanno supportata.

2.1 Cosa sono le politiche pubbliche?

Come accennato nella nota linguistica, il termine politica (*policy*) si riferisce all'esercizio del potere, a un programma di azione: in questo senso una politica è *“un insieme vasto e piuttosto eterogeneo di azioni (e di non azioni), provvedimenti, decisioni in qualche modo correlate ad un problema collettivo e posti in essere da soggetti di carattere pubblico e privato”* (Tarabusi, 2010, p. 7). Il termine politiche pubbliche descrive in particolare quelle politiche formulate da un'autorità governativa. Un programma di azione pubblica presenta infatti delle caratteristiche proprie: generalmente è composto da una pluralità di provvedimenti che si riferiscono a un certo ambito sociale; inoltre, essendo associato ad una

autorità governativa, possiede una specifica legittimità, una forza normativa e una capacità di influenzare la popolazione, eventualmente anche attraverso un sistema diretto o indiretto di controllo e di coercizione, che altre politiche non hanno nella stessa misura (Cotta et al., 2001).

Nelle scienze politiche viene generalmente sottolineato il carattere intenzionale e programmatico delle politiche pubbliche e come esso si declini attraverso un modello razionale e funzionale di decisione composto di fasi distinte: identificazione di un problema, formulazione di una politica, decisione, messa in opera, valutazione dei risultati, continuazione o fine della politica (Cotta et al., 2001). Molto spesso, i modelli razionali diffusi nel settore disciplinare delle scienze politiche si iscrivono all'interno di un paradigma positivista: da questo punto di vista, le politiche sono oggetti o artefatti, hanno quindi un autore preciso, di solito identificato nei decisori politici di turno, che sono in grado di prendere decisioni informate per risolvere un particolare problema e di valutare quindi quali possano essere gli effetti e i risultati di uno specifico programma di azione (Shore, 2012).

Tuttavia, negli ultimi decenni, le riflessioni teoriche sui processi decisionali alla base delle politiche pubbliche hanno contribuito a problematizzare questi presupposti. Ciò che viene in particolare messo in discussione è che sia possibile identificare un ciclo lineare che, attraverso l'analisi dei dati relativi a un problema, permetta all'autorità statale di valutare i possibili scenari in modo razionale e informato, e di prendere così la migliore decisione possibile. Al contrario, viene sottolineata l'importanza che hanno la negoziazione e il compromesso nella realizzazione delle politiche, le relazioni tra attori con differenti visioni e intenzioni, il ruolo dei diversi contesti in cui le politiche vengono discusse e realizzate, nonché la natura "disordinata" di questo processo (Mitra, 2018).

Le prospettive teoriche sviluppate nell'ambito della sociologia e dell'antropologia politica, soprattutto nel quadro della svolta culturale (Robertson & Dale, 2015; Shore, 2012), hanno arricchito la riflessione teorica attraverso approcci in grado di tenere conto del contesto sociale, inteso anche nella sua storicità, in cui le politiche pubbliche nascono, vengono elaborate e messe in

pratica. Il processo politico sarebbe quindi un processo di costruzione sociale di significati, in cui si intrecciano fattori di tipo culturale, politico ed economico, attraverso l'interazione di diversi attori sociali che portano avanti interessi diversi e hanno un diverso accesso alle risorse. Da questo punto di vista, anche i problemi a cui le politiche si rivolgono, con l'intenzione di risolverli, sono frutto di una costruzione sociale:

[...] the presumption that the purpose of policy is to *solve* 'social problems' remains a grounding premise in most conventional approaches to policy analysis. By contrast, showing that policies, by their nature imply a certain understanding of what needs to change (the 'problem') suggests that 'problems' are endogenous – created within – rather than exogenous – existing outside – the policy making process. Policies *give shape* to 'problems'; they do not *address* them. (Bacchi, 2009, p. x)

A questo proposito, un importante filone di ricerca, quello critico, si è concentrato sull'analisi del linguaggio delle politiche, sul loro essere dei costrutti discorsivi (tra gli altri, Fischer, 2003), ovvero forme di conoscenza costruite socialmente che stabiliscono i limiti entro i quali è possibile parlare, pensare e scrivere rispetto a una pratica o un oggetto sociale (Bacchi, 2009). Gli studi che si richiamano a questa prospettiva si interrogano su come le politiche agiscono sulla realtà sociale creando e ricreando posizioni sociali, ovvero contribuendo al processo di soggettivazione: “*the idea is that we become subjects of a particular kind partly through the ways in which policies set up social relationships and our place (position) within them. This setting up of social relationship takes place within discourse*” (ivi, p. 16). L'approccio critico all'analisi delle politiche è inoltre particolarmente interessato alla questione di chi abbia il potere di definire i discorsi dominanti e di come questo potere circoli attraverso le relazioni tra forze sociali differenti:

[..] dominant discourses work by setting up the terms of reference and by disallowing or marginalizing alternatives. Policies enable this to happen by setting a political agenda and giving institutional authority to one or a number of overlapping discourses. (Shore & Wright, 1997, p. 18).

Le riflessioni elaborate all'interno del filone critico e dell'analisi dei discorsi rappresentano un contributo cruciale con cui l'etnografia delle politiche deve necessariamente confrontarsi; e tuttavia, il recente contributo dell'antropologia all'analisi delle politiche ha anche evidenziato il fatto che gli studi che considerano le politiche esclusivamente come discorsi abbiano rischiato di enfatizzare troppo il loro potere di soggettivazione:

[...] se è vero che le politiche contribuiscono a legittimare forme di esclusione e a definire sistemi che marginalizzano alcuni ed escludono altri, non dobbiamo dimenticare che esse sono anche forgiate da negoziazioni tra individui e gruppi, da aspetti relazionali e contestuali. (Tarabusi, 2010, p.11).

Tenendo presente questa ultima considerazione, in questo lavoro, le politiche sono definite in termini antropologici, cioè come prodotti o costrutti socio-culturali: *“Policy is a fundamental ‘organising principle’ of society which [...] provides a way of conceptualising and symbolising social relations, and around which people live their lives and structure their realities”* (Shore et al., 2011, p. 2). Questa prospettiva, oltre a mettere in discussione l'idea che il processo politico sia lineare, razionale e gerarchico, propone una definizione di attori politici estesa, in modo tale da includere, oltre ai governanti, anche tutti coloro che sono coinvolti nel processo di interpretazione e messa in pratica delle politiche, e da metterne al centro dell'analisi la loro capacità di agire sulle politiche stesse:

The passage of law is one moment in a process of appropriation and contestation when a political coalition succeeds in silencing others, making their version authoritative and embedding it in the precepts and procedures of the state. But the dominant version can be immediately contested as it is translated in concrete situations. (ivi, p. 13)

In linea con questa prospettiva, il presente studio concentra l'attenzione sulle pratiche attraverso le quali le politiche vengono interpretate e tradotte nel

quotidiano da una molteplicità di attori. Nel caso delle politiche educative, la comunità interpretativa (Yanow, 2000) include, tra gli altri, il personale scolastico e gli studenti. Le modalità attraverso le quali questa comunità interpretativa riesce a “fare” le politiche, a tradurle in azione nel proprio contesto culturale, organizzativo e professionale, sono esaminate nella prossima sezione.

2.2 La relazione tra politiche e pratiche: il concetto di *enactment*

L’attenzione ai modi di agire, alla costruzione di pratiche sociali situate nella quotidianità costituisce l’oggetto di osservazione privilegiato dell’antropologia politica. Da questo punto di vista, come già accennato, le politiche pubbliche sono un insieme di processi culturali e di pratiche che, per essere compresi, devono essere osservati in un contesto specifico:

What is anthropologically interesting about a particular policy is its genealogy and the contestations and negotiations involved in its formation. Anthropological accounts are also sensitive to the way people experience, interpret and engage with these policy processes and to what policies mean in different context. (Shore, 2012, p. 92)

Per contesto, nel quadro delle politiche educative, si intendono una serie di dimensioni (Ball et al., 2012): la specificità della scuola, il luogo in cui si trova, la sua storia, la sua popolazione scolastica; le culture professionali, non solo riferite ai valori dei docenti ma anche agli stili di gestione della dirigenza; le risorse materiali, a partire dalle condizioni dell’edificio; il ruolo del contesto esterno, ovvero del modo in cui il più ampio quadro politico locale e nazionale può esercitare pressione su quello scolastico.

Più studiosi si sono posti il problema della relazione tra politiche e pratiche, tra discorsi ed ermeneutica, tra effetti di soggettivazione e agentività (Mosse, 2005; Ball, 2015). Queste riflessioni hanno evidenziato come le pratiche quotidiane non sono la semplice proiezione dei discorsi dominanti presenti nelle politiche sui contesti quotidiani: *“quello che gli operatori mettono quotidianamente in campo è il risultato di negoziazioni informali, di pratiche di*

routine, di saperi professionali, di conoscenze tacite, di storie e culture organizzative” (Tarabusi, 2010, p. 45).

A questo proposito è utile il concetto di *enactment* (Ball et al., 2012), sviluppato peraltro nel campo dell’analisi delle politiche educative, che in italiano può essere tradotto con il sintagma *messa in pratica delle politiche*. Questo processo consiste in un insieme di pratiche situate, agganciate a diversi tipi e gruppi di attori politici. Il concetto di *messa in pratica* da una parte permette di recuperare l’attenzione verso il contesto e verso la molteplicità di attori, ad esso collegati, a cui è riconosciuto un ruolo decisivo; dall’altra consente di rendere disponibili all’analisi tutte quelle “*jumbled, messy, contested creative and mundane social interactions*” che collegano i testi delle politiche educative con le pratiche (ivi, p. 2).

In altre parole, la *messa in pratica* delle politiche in un dato contesto ha sempre un aspetto creativo: il processo di creazione delle politiche inteso in questo modo, cioè come una pratica culturale, è quindi dinamico, complesso e non lineare; questo processo, di cui la scuola è una parte, si sviluppa attraverso diversi spazi e su diversa scala:

At any moment in time, schools have hundreds of policies in circulation, albeit of different status and reach [...]. They ‘speak’ differently to specific in-school groups and specialists, subject disciplines, or age-related cohorts and are (sometimes) differently enacted within the same school by different policy actors. (ivi, p.7)

Alcune di queste politiche che circolano nella scuola si sovrappongono, o si saldano insieme. Altre invece sono discordanti tra loro e producono contraddizioni e incoerenze nella pratica. In alcuni casi la collisione è con discorsi sull’educazione ben radicati nella pratica o nella cultura organizzativa o professionale della scuola, per cui politiche più recenti, che implicano discorsi difficilmente adattabili alle tradizioni del contesto, provocano resistenza, vengono marginalizzate o qualche volta ignorate.

All’interno del processo di *messa in pratica* delle politiche Ball et al. (2012) individuano due dimensioni distinguibili, per quanto intrecciate e parzialmente

sovrapponibili nella realtà: l'interpretazione e la traduzione. In questo tipo di concettualizzazione, l'interpretazione può essere considerata una strategia, che si confronta con il linguaggio delle politiche, mentre la traduzione è una tattica, ovvero è più vicina al linguaggio delle pratiche. Entrambe le dimensioni contribuiscono a iscrivere i discorsi nelle pratiche.

L'interpretazione è una lettura iniziale, *“a making sense of policy – what does this text mean to us? What do we have to do? Do we have to do anything?”* (ivi, p. 43). In questo senso l'interpretazione è un decodifica, che spesso viene prima elaborata da attori con un ruolo specifico all'interno della scuola, anche sulla base della storia e della cultura dell'istituzione scolastica, e poi presentata al resto del personale scolastico in incontri istituzionali, che nel CPIA possono realizzarsi nelle riunioni di dipartimento, nelle commissioni o nei collegi docenti. Il passaggio di informazioni dagli attori che si occupano della decodifica al resto del gruppo può avvenire anche attraverso testi e schemi creati per l'occasione; è all'interno di questi testi o schemi che iniziano ad essere pensate, orientate e costruite le pratiche. In questa fase i discorsi iscritti nelle politiche vengono filtrati, selezionati e contestualizzati attraverso una catena di generi testuali (ivi, p. 45), ovvero una serie di testi di diverso tipo, dalla discussione in una riunione, a un verbale di riunione, a un modello preso in prestito da un'altra scuola, che hanno lo scopo di chiarire e creare l'agenda della scuola rispetto a una particolare politica.

La traduzione è invece:

[...] a sort of third space between policy and practice. It is an iterative process of making institutional texts and putting those texts into action, literally 'enacting' policy using tactics which include talk, meetings, plans, events, 'learning walks', as well as producing artefacts and borrowing ideas and practices from other schools. (ivi, p. 45).

La traduzione è una ricodifica nelle pratiche, all'interno delle logiche del contesto specifico, incluse quelle delle pratiche didattiche in classe. Da un certo punto di vista, si tratta quindi di un processo creativo, di invenzione, che permette di

trasformare le parole delle politiche in azioni. Anche per questo motivo, spesso si crea una distanza tra le politiche e le pratiche. E tuttavia, il processo di traduzione implica anche un certo adeguamento dei soggetti alle politiche:

As teachers engage with policy and bring their creativity to bear on its enactment, they are also captured by it. They change it, in some ways, and it changes them. The degree of ‘play’ involved in this interface varies between policies. (ivi, p. 48).

Non tutti i membri della comunità scolastica partecipano allo stesso modo ai due processi, né condividono le stesse posizioni. I processi di interpretazione e traduzione sono pervasi da relazioni di potere, in cui i diversi attori o gruppi di attori partecipano in modo diverso con ruoli differenti. È importante sottolineare come gli attori sul campo, i singoli individui, non incarnino necessariamente un unico ruolo: “*Some people may move between these roles in different aspects of their work or may combine different aspects of policy work in their interactions with colleagues*” (ivi, pp. 49-50).

Nel corso del loro studio, Ball e le colleghe hanno individuato otto diversi ruoli di attori politici:

- i narratori (*narrators*), sono quelli che si occupano di selezionare, anche in riferimento ai vincoli del contesto, gli aspetti prioritari delle politiche e di spiegarli ai colleghi e alle colleghe; sono i narratori ad armonizzare le politiche, o parti di esse, in una narrazione istituzionale che abbia senso, in una visione di ciò che la scuola dovrebbe essere. In questo senso, “*Narrative or story is one rhetorical mode of discourse, and is part of the work of knowledge management in organisations*” (ivi, p. 51);
- gli impresari (*entrepreneurs*): sono coloro che cercano di sensibilizzare e persuadere gli altri al mettere in pratica una politica; sono agenti di cambiamento: riescono a ricombinare in modo creativo differenti aspetti delle politiche, facendo riferimento a vari tipi di idee e risorse, tra cui le cosiddette buone pratiche, e li traducono in strutture, ruoli, procedure e tecniche, rendendo possibile la messa in pratica;

- gli outsiders, ovvero gli attori esterni, quelli che non fanno parte del personale scolastico, ma che hanno comunque un ruolo cruciale nell'introdurre o interpretare una politica e nel dare inizio ad un processo di messa in pratica;
- i *transactors*, coloro che si occupano di monitorare l'andamento della messa in pratica, di renderlo visibile: i *transactors* si occupano di produrre e gestire dati che vengono utilizzati come prove per valutare le attività e gli effetti della politica. Il loro lavoro ha a che fare con quel tipo di attività che nel contesto scolastico italiano viene spesso indicato con l'espressione *aspetti formali*: le attività realizzate nelle pratiche devono essere dimostrate attraverso dei passaggi formali, come la compilazione di moduli o report, che le rendono visibili e valutabili;
- gli entusiasti (*enthusiasts*), coloro che si ritrovano in una particolare politica, tanto da impegnarsi a metterla in pratica e da incorporarla nel loro lavoro quotidiano e in certi casi da diventare un modello per altri/e colleghi/e;
- i traduttori (*translators*): spesso anche degli entusiasti, sono degli attivisti o animatori delle politiche; sono coinvolti attivamente nella pianificazione di incontri e nella produzione di processi e testi istituzionali per il resto del personale scolastico;
- i critici (*critics*): non sono solo coloro che esprimono insofferenza e avversione verso alcuni aspetti delle politiche, cosa che avviene in modo più o meno estemporaneo in tutte le organizzazioni, ma coloro che esprimono, e in questo modo contribuiscono a far sopravvivere, i contro-discorsi.
- i riceventi (*receivers*), coloro che cercano di adeguarsi a quello che deve essere fatto, nonostante le politiche vengano spesso da loro percepite come distanti, e in certi casi oppressive, rispetto alle priorità e alle preoccupazioni legate all'insegnare. Nello studio di Ball è spesso il personale scolastico più giovane, o di più recente immissione a scuola, a incarnare il ruolo di ricevente: “*They rely heavily on ‘interpretations of*

interpretations' and are attentive participants in and consumers of translation work" (Ball et al. 2012, p. 63).

I membri della comunità scolastica, attraverso i diversi ruoli che ricoprono rispetto alla interpretazione e traduzione delle politiche, fanno in modo di ricontestualizzarle nel loro contesto locale. Nella prossima sezione esamino dunque alcune prospettive sulla ricontestualizzazione.

2.3 Educazione e globalizzazione: il concetto di scala e la ricontestualizzazione

Già da alcuni decenni, la ricerca sulle politiche educative si interroga sulla capacità dei propri strumenti tradizionali di cogliere e osservare i grandi cambiamenti nelle politiche pubbliche, dovuti soprattutto all'emergere di due fenomeni principali e interrelati: la globalizzazione e la presenza di attori internazionali nell'arena politica. Entrambi questi fenomeni, infatti, spingono i ricercatori e le ricercatrici a problematizzare la più diffusa unità di analisi degli studi sulle politiche pubbliche, lo stato nazione. Il fenomeno riguarda anche il settore delle politiche educative: la ricerca ha già ampiamente mostrato come l'educazione sia diventata oggetto di interesse di molte organizzazioni internazionali, tra cui l'UNESCO, l'OCSE e l'Unione Europea.

Sempre più spesso, di conseguenza, studiosi e studiose del settore hanno cercato di ridefinire teoricamente i tradizionali spazi di decisione politica, collocando la produzione di idee e significati sull'educazione oltre i confini dello stato nazionale ma anche andando oltre l'idea di una comunità politica legata ad uno specifico territorio o spazio geografico (Verger et al., 2018).

Nonostante nel corso della storia moderna, soprattutto a partire dal XIX secolo, sistemi e modelli educativi abbiano viaggiato oltre i confini nazionali, soprattutto in relazione ai rapporti di forza coloniali, è dopo la seconda guerra mondiale che si verifica una cesura significativa: mentre precedentemente lo sviluppo dei sistemi educativi era stato prevalentemente legato alla costruzione dello stato nazione e alla socializzazione dei suoi cittadini ai valori nazionali, a partire dalla seconda metà del '900 l'educazione inizia ad essere considerata un

terreno di interessi multilaterali, e ad essere inserita nelle agende degli organismi internazionali che si vanno via via formando a partire dal dopoguerra (Mundy et al., 2016).

Nel mondo contemporaneo, le organizzazioni internazionali sono in grado di contribuire a plasmare le agende politiche sull'educazione e di diffondere le politiche educative globalmente o su scala regionale, cioè presso gruppi di paesi (Verger et al., 2018; Fulge et al., 2016). Nonostante infatti gli stati nazionali abbiano ancora l'autorità di elaborare le proprie politiche, la natura di questa autorità è cambiata ed è stata sensibilmente condizionata “*by imperatives of the global economy, shifts in global political relations and changing patterns of global communication that are transforming people's sense of identity and belonging*” (Rizvi & Lingard 2010, p. 2).

Un esempio significativo, anche perché riguarda il nostro paese, è il processo di europeizzazione. A differenza di altri settori della politica, rispetto ai quali i 27 stati membri hanno ceduto parte della loro sovranità, il sistema di istruzione è una materia rimasta di competenza nazionale. Eppure, nonostante sia in vigore il principio di non sussidiarietà, le politiche educative nazionali sono sempre più influenzate dai processi di armonizzazione europea. Questo accade anche grazie all'affinamento di meccanismi di governo “leggeri”, di *soft law*, come il Metodo Aperto di Coordinamento (*Open Method of Coordination*), una forma di attività politica intergovernativa che, pur non vincolando i singoli stati a modificare o a introdurre nuove leggi, ha permesso la realizzazione di spazi transnazionali di produzione di politiche educative (Rasmussen, 2014; Klatt, 2014; Ioannidou, 2013).

Le politiche di educazione degli adulti, in particolare, sono state soprattutto sollecitate dal momento in cui il concetto di apprendimento permanente (*lifelong learning*) è diventato centrale nelle politiche delle istituzioni europee (Milana & Holford, 2014). Molte ricerche hanno già osservato come, nello spazio europeo di elaborazione delle politiche sull'educazione degli adulti, abbiano avuto sempre più peso gli imperativi di crescita economica dovuti alla necessità di mantenere la competitività in uno scenario sempre più globalizzato (tra gli altri, Thomson et al., 2012).

Il concetto di *globalizzazione* è dibattuto e di non semplice definizione. In questa sede, è sufficiente dire che la globalizzazione può essere definita “*as the de-territorialization of social, political, and economic relationships, and the rapid integration of societies across the previously territorially bound units we call nation states*” (Mundy et al. 2016, p. 4).

Il fenomeno della globalizzazione nel campo delle politiche educative (*global education policies*) è così significativo nella contemporaneità da essere diventato oggetto di ricerca specifico nei lavori di svariati ricercatori e ricercatrici, provenienti da più discipline. Tuttavia, è stato osservato come spesso, in questi studi, la dimensione locale e quella globale siano rappresentate su due livelli separati; questo crea non solo una dicotomia nei processi decisionali, per cui alcuni si posizionano sul piano micro e altri sul piano macro, ma anche una mancanza di:

[...] empirical evidence on the interplay between processes of globalization and re-contextualization. Doing so is methodologically challenging, but if we attempt to understand education policies globally, the study of the complex relationships between global ideas, its dissemination and re-contextualization in local settings becomes a key task. (Verger et al., 2018, p. 2)

L'antropologia politica è una delle discipline che ha esplorato questa interazione tra processi di globalizzazione e ri-contestualizzazione. Rispetto al tema delle differenze locali, Rizvi e Lingard (2010) hanno osservato come il fenomeno della globalizzazione non ha lo stesso tipo di influenza in tutte le comunità:

The globalized world is fundamentally heterogeneous, unequal and conflictive, rather than integrated and seamless. It is experienced differently by different communities, and even individuals, and is sustained and created by people and institutions with widely different histories and political interests. (p. 24)

A questo proposito, partendo da un punto di vista antropologico sulla questione, Stambach (2016) si è chiesta come possa l'etnografia, che sembra concentrata

sulla dimensione locale e sulle sue specificità, contribuire alla comprensione dell'educazione in un'epoca, la nostra, di flussi, connessioni e comunità globali.

Come è stato suggerito da diversi studiosi e studiose (tra gli altri, Rizvi & Lingard, 2010; Stambach, 2016; Verger et al., 2018) un concetto utile per interpretare questi fenomeni contemporanei è quello di *scala* (Dale, 2000; Robertson & Dale, 2015; Papanastasiou, 2019) che poggia sul presupposto teorico di uno *spazio* non fisico ma relazionale, cioè inteso come prodotto di interrelazioni sociali, anche conflittuali, su una scala che si estende dal locale al globale: in questo senso il concetto di *scala* cerca di riconnettere il globale con il locale superando la dicotomia che associa il globale al macro e il locale al micro (Milana, 2015); in questo modo il concetto di *scala* si differenzia da quello di *livello*, il quale considera le realtà internazionali, nazionali e locali come entità distinte tra loro, generalmente in un'ottica che legge le loro relazioni in modo gerarchico (Verger et al., 2018). Intendendo lo spazio come sociale, relazionale e politico, il concetto di *scala* rimanda ad un tipo di pratica sociale e implica quindi l'idea di un processo continuo di costruzione della *scala* stessa dovuto alla dialettica tra le diverse forze in gioco.

Le comunità scolastiche fanno parte di questo spazio relazionale, che si realizza su diversa scala. Anche loro dunque partecipano al processo politico, in particolare attraverso processi di ricontestualizzazione. Questi processi cercano di armonizzare le politiche o parti di esse con le culture istituzionali e professionali. Nella prossima sezione chiarisco due concetti utili per comprendere queste culture: le funzioni di socializzazione secondarie e di selezione.

2.4 Le funzioni di socializzazione secondaria e di selezione

Gli studi di sociologia dell'educazione si sono spesso focalizzati su due funzioni chiave delle istituzioni scolastiche, quella di socializzazione e quella di selezione.

In generale, la socializzazione è quel processo attraverso il quale l'individuo diventa un essere sociale (Besozzi, 2006), cioè interiorizza quei comportamenti, valori e norme condivise dal gruppo sociale a cui appartiene e che gli permettono di ricoprire una serie di ruoli sociali e di sviluppare un senso di

appartenenza. La scuola è solo una delle istituzioni nelle quali questo processo si realizza, ma rispetto ad altre situazioni più informali si distingue per un grado maggiore di intenzionalità e progettualità.

La selezione è invece il processo attraverso il quale gli individui vengono orientati e distribuiti verso le posizioni disponibili nella società in cui vivono. Lungo il percorso scolastico i meccanismi di selezione operano in modo complesso sia in termini di opportunità di accesso che di riuscita scolastica: i risultati ottenuti sia in itinere, sotto forma di voti e competenze, sia in uscita, ovvero come titoli, anni di istruzione e regolarità dei percorsi, sono fortemente influenzati dall'origine sociale delle studentesse e degli studenti, nel senso che la dispersione scolastica tende a coinvolgere primariamente le fasce sociali meno privilegiate (Benadusi et al., 2004). Fa dunque parte della funzione di selezione un potere cruciale delle istituzioni scolastiche, quello certificatorio, che attraverso la valutazione attesta il possesso di alcuni requisiti da parte degli studenti che hanno concluso un percorso e superato un esame (Besozzi, 2006).

La funzione di socializzazione e quella di selezione vengono in genere tenute separate per comodità analitica, ma nella realtà delle pratiche educative sono profondamente intrecciate l'una con l'altra. Il modo in cui queste due funzioni sono definite e osservate nelle pratiche educative varia sensibilmente a seconda di come diversi approcci teorici concettualizzano i rapporti all'interno della società e il legame tra educazione e società. Le teorie di matrice interazionista-comunicativa offrono un'interpretazione del processo di socializzazione che si adatta bene alle società contemporanee multiculturali,

[...] dove di frequente è richiesto all'individuo di apprendere molteplici ruoli o di adattarsi a nuove situazioni che implicano una messa in discussione (desocializzazione) degli orientamenti di valore e dei comportamenti appresi e una risocializzazione a un diverso sistema di aspettative, che comporta una forte rielaborazione da parte del soggetto. (ivi, p. 116).

Gli approcci interazionisti-comunicativi si basano sull'assunto che gli esseri umani costruiscono attivamente la loro realtà sociale, condividendo e ridefinendo

continuamente, tramite l'interazione, una serie di simboli convenzionali attraverso i quali viene rappresentata la realtà. Questa impostazione implica, da una parte, che le azioni degli esseri umani non sono il risultato deterministico delle forze o delle strutture sociali; dall'altra che attraverso il confronto con gli altri si creano degli spazi di riflessione creativa che permettono all'essere umano di prendere le distanze da significati precedentemente condivisi.

A questo proposito, Berger e Luckman (1969) ipotizzano che il processo di socializzazione sia aperto ad una serie di *discontinuità*, soprattutto in relazione al confronto tra socializzazione primaria, ovvero quella attraverso la quale i bambini interiorizzano la realtà sociale nella relazione con la famiglia, e socializzazione secondaria, cioè quella che si sviluppa, in modo formale o informale, presso altre agenzie di socializzazione, come la scuola.

Queste considerazioni teoriche sono utili nell'osservare le pratiche di socializzazione all'interno di una istituzione educativa come il CPIA, in cui gli educandi sono generalmente adulti o giovani adulti, spesso con un background migratorio, e in alcuni casi, come ad esempio per i richiedenti asilo, presenti da breve tempo nella comunità locale. In questo senso, il concetto di *discontinuità* permette di cogliere, nelle pratiche di socializzazione in un contesto educativo rivolto agli adulti, aspetti di desocializzazione e di risocializzazione.

Nell'analizzare queste dinamiche sono utili le riflessioni degli approcci critici, che si preoccupano di svelare i meccanismi che, attraverso i processi della scolarizzazione, permettono di riprodurre i rapporti di forza esistenti nella società: tra questi per esempio l'aderenza degli oppressi alla realtà delle classi dominanti (Freire 1970/2004) e la riproduzione culturale (Bourdieu & Passeron, 1976). La riflessione sulle possibilità di accesso all'istruzione, di permanenza nelle istituzioni scolastiche e di fruizione delle opportunità educative, non può prescindere dalla considerazione che le risorse economiche, culturali e sociali circolano e si distribuiscono in modo diseguale nella società (Bourdieu, 1995). L'analisi delle varie pratiche di selezione che vengono messe in atto all'interno di ogni contesto scolastico, possono aiutare a capire meglio i meccanismi di potere che regolano le possibilità di accesso, di valorizzazione delle differenze e di inclusione.

In questa e nelle sezioni precedenti ho fatto spesso riferimento al concetto di *comunità*, utilizzando peraltro una serie di espressioni ad esso collegate. A questo punto è però necessario definire il modo in cui questo concetto è inteso nel corso della presente trattazione. La prossima sezione è dedicata a chiarire questo aspetto.

2.5 Comunità, comunità locale e sviluppo di comunità

Da un punto di vista scientifico non è semplice dare una definizione del termine *comunità*. Come è stato già evidenziato da chi, in letteratura, si sia posto la questione, la parola assume una pluralità di accezioni differenti e in certi casi divergenti, a seconda della prospettiva scientifica o del settore disciplinare che la impiega (tra gli altri, Tramma, 2014), ma anche delle diverse tradizioni, all'interno della stessa disciplina, da cui è stata via via utilizzata storicamente (Gallino, 2014). A questa polisemia contribuisce inoltre la crescente frequenza della parola *comunità* in una molteplicità di contesti d'uso, non necessariamente specialistici. Questi usi sottendono un aumento dell'interesse verso i temi che ruotano attorno alla comunità, per esempio da parte dell'opinione pubblica, del mondo del lavoro, delle organizzazioni politiche e sindacali, delle istituzioni (Martini & Torti, 2009). Nonostante le divergenze tra le varie definizioni che ne sono state date (per una breve disamina: Celentano & Piras, 2023), in generale una comunità può essere intesa come:

una modalità relazionale continuativa che vede la condivisione di spazi e tempi tra persone molto vicine, partecipi di un progetto condiviso dalla forte pregnanza affettiva, ma può essere anche un vago sentirsi partecipi una tantum di un'esperienza comune. (Tramma, 2014, p. 80).

La parola comunità può essere utilizzata in senso logico, cioè per identificare un gruppo di persone che, per via della condivisione di uno o più aspetti della propria vita, si trovano ad essere interdipendenti (Martini & Torti, 2009). In questo senso, ad esempio, ho utilizzato l'espressione *comunità scolastica* nelle sezioni precedenti. Tuttavia, più spesso, soprattutto nel linguaggio

specialistico delle scienze sociali, il concetto di comunità implica inoltre che le persone che la compongono condividano il senso di appartenenza ad una entità socioculturale, generalmente connotata positivamente, e che instaurino tra loro un legame affettivo (Gallino, 2014; Martini & Torti, 2009). Riprendendo l'esempio precedente, il personale scolastico e le persone iscritte ai corsi di un istituto scolastico potrebbero non percepirsi parte di una comunità; in questo caso, una definizione di *comunità* che tenesse conto della sfera della soggettività delle persone non potrebbe a rigore considerare la collettività in esame come una *comunità scolastica*.

Rilevante, seppure non decisiva e non sempre presente nella definizione del concetto di *comunità* è la sua dimensione territoriale (Francescato et al., 2010). In questo caso, è soprattutto la contiguità spaziale a determinare i vincoli e i legami sociali di una collettività e a renderla una comunità (Calcaterra & Panciroli, 2021; Martini & Torti, 2009). Il radicamento territoriale è un aspetto significativo dell'accezione locale di *comunità*, ovvero quella generalmente espressa dal termine *comunità locale*. In particolare, la *comunità locale* può essere definita come:

la popolazione o un gruppo di dimensioni ridotte - da alcune centinaia a poche decine di migliaia di membri - che vive stabilmente entro un territorio delimitato e riconosciuto come suo sia all'interno che all'esterno, non sempre dotato di un governo formalmente istituito, ma sufficientemente grande, differenziato e attrezzato da poter abbracciare tutti i principali aspetti della vita associata [...] (Gallino, 2014, p.146).

A questo proposito può essere utile qui richiamare il fatto che di solito, nella letteratura sociologica di area anglosassone, il termine *community* si riferisce a un concetto molto vicino, se non spesso sovrapponibile, a quello italiano di *comunità locale* (Gallino, 2014). È peraltro questa l'espressione italiana che ho generalmente utilizzato nel corso della presente trattazione nei casi in cui, sintetizzando o commentando testi in inglese di area sociologica, ho dovuto tradurre la parola inglese *community*.

In letteratura la *comunità locale* è spesso stata considerata il luogo privilegiato della partecipazione sociale e del sentimento di comunità (Gallino, 2014): è soprattutto in riferimento ai processi di globalizzazione in atto, e ai correlati fattori macrosociali che influenzano la vita delle comunità locali, che la dimensione locale viene spesso identificata come il luogo in cui affrontare i problemi della post modernità e realizzare forme di cittadinanza attiva (Martini & Torti, 2009). Anche per questo motivo, il concetto di *comunità*, con l'area semantica ad esso collegata, è diventato parte del lessico politico e appare frequentemente, in particolare nei testi delle politiche sociali e territoriali (ivi), come

[...] una modalità per promuovere e valorizzare forme aggregative e progettuali nelle quali i soggetti entrino in relazione per costruire insieme un qualche 'bene comune'. In quest'ultimo caso, la comunità è intesa come elemento debole o inesistente, che deve essere costruita anche tramite azioni intenzionali che la favoriscano, cioè lo sviluppo di comunità. (Tramma, p. 81).

L'espressione *sviluppo di comunità* implica dunque una direzione intenzionale e si riferisce ad una strategia di cambiamento. Si tratta di un'espressione che in realtà può comprendere diversi tipi di intervento², in genere finalizzati al progresso sociale ed economico, e che si distingue da altri interventi con finalità simili perché chiama in causa la partecipazione attiva della comunità (Francescato et al., 2010; Martini & Torti, 2010). È in questo senso che, nel corso della presente trattazione, l'espressione è utilizzata come categoria analitico-descrittiva, per comprendere quale idea di comunità e di sviluppo di comunità sia promossa nelle politiche e nelle pratiche di educazione degli adulti che riguardano il passaggio da CTP a CPIA.

2 Tra gli svariati sensi con cui il termine viene utilizzato, è utile qui richiamare almeno quello del settore di intervento dell'ala più radicale della psicologia di comunità, in cui il coinvolgimento dei cittadini nel definire obiettivi e prassi dei processi di cambiamento, ovvero la loro capacità di autodeterminare i processi trasformativi, è centro e fondamento delle azioni di *sviluppo di comunità* (Francescato et al., 2010).

3. QUADRO METODOLOGICO

Nel capitolo precedente ho dato una definizione di politica come di un costrutto socio-culturale che, per essere compreso, deve essere osservato nel suo contesto, nel suo essere tradotto in azioni.

In continuità con questa definizione, la domanda che guida questa ricerca, con l'insieme delle sue sotto-domande, cerca di indagare i processi legati alla costruzione e alla messa in pratica delle politiche di educazione degli adulti in Italia. La domanda di ricerca si propone di esplorare questi processi combinando due dimensioni: da una parte vengono analizzate le macro-dinamiche di tipo storico e sociale che definiscono i limiti strutturali e discorsivi attraverso i quali le politiche sono tradotte in pratiche; dall'altra viene studiato sia il contesto organizzativo in cui operano i vari attori che le *“micro-dinamiche attraverso le quali diritti e risorse sono negoziati, acquisiti o negati”* (Tarabusi 2010, p. 11); così impostata la domanda è la seguente:

Come viene ricostruito e tradotto in pratiche, a seguito della riforma del sistema italiano di istruzione degli adulti, il rapporto tra l'educazione degli adulti e lo sviluppo delle comunità locali?

A. Attraverso quali discorsi i differenti attori politici, su diversa scala, definiscono il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo delle comunità locali, anche in relazione alle due dimensioni di socializzazione e selezione?

B. Attraverso quali pratiche gruppi diversi di attori definiscono il ruolo e le funzioni del CPIA come istituzione di educazione degli adulti e agenzia di selezione e socializzazione?

C. In che modo i fattori del contesto socio-culturale, politico ed economico, anche in prospettiva diacronica, influiscono su questi processi?

Per rispondere a queste domande di ricerca ho deciso di utilizzare un approccio etnografico, ovvero di realizzare un'etnografia delle politiche.

Nelle sezioni successive presento il disegno e la struttura della ricerca, chiarendo innanzitutto la differenza tra etnografie scolastiche o in ambito educativo e etnografie delle politiche (3.1). Ripercorro poi le considerazioni e le modalità che hanno portato a selezionare e a chiedere l'accesso a due tra le diverse sedi di uno stesso CPIA, che sono poi diventate le realtà e le comunità con cui ho portato avanti il lavoro di campo (3.2). Le scelte che ho fatto rispetto agli strumenti di raccolta e di analisi dei dati sono illustrate in due paragrafi separati (3.3 e 3.4). Infine, il paragrafo finale (3.5) è dedicato ad una riflessione sul mio posizionamento all'interno del campo, come ricercatrice con un'esperienza pregressa di insegnamento in un CPIA.

3.1 Etnografia delle politiche

La proposta metodologica per questa ricerca deriva dalla volontà di studiare le politiche educative attraverso un approccio *bottom-up*, in questo caso un'etnografia delle politiche, che permetta cioè di osservarle attraverso un punto di vista interno all'istituzione scolastica.

La scelta di condurre un'analisi delle politiche educative attraverso un approccio etnografico dipende dal fatto che l'etnografia permette di comprendere le attività, le routine e le pratiche di persone che abitano un certo ambiente, e allo stesso tempo di capire che significati profondi le stesse persone danno alle loro attività abituali. L'approccio etnografico tende perciò a spiegare alcune pratiche sociali attraverso lo studio della cultura e una sua descrizione densa (Geertz, 1987), che si ottiene attraverso una serie di criteri: tra questi c'è la combinazione di diversi metodi di raccolta dati e quindi l'ottenimento di dati variegati; la consistente permanenza sul campo e il coinvolgimento diretto da parte di chi conduce la ricerca; l'importanza data ai partecipanti, il cui punto di vista è considerato fondamentale (Walford, 2003).

L'approccio etnografico è ampiamente usato nella ricerca in ambito educativo, ma può essere impiegato in diversi modi. È possibile distinguere, ad esempio, gli studi etnografici sulla scuola (etnografia della scuola) dagli studi etnografici sulle politiche educative (etnografia delle politiche).

I primi, anche detti etnografie della scuola, impiegano un metodo di ricerca qualitativa attraverso il quale chi conduce la ricerca *“immerses herself in the life of the school, usually for an extended period, and through observation, interviews, and analyses of artefacts and documents explores questions about life in school”* (Bethune & Gilbert, 2019). In questo senso l’etnografia della scuola è un settore dell’antropologia, che studia i processi di trasmissione culturale attraverso le pratiche di educazione all’interno dei contesti educativi, in particolare delle istituzioni scolastiche. Spesso l’etnografia della scuola si è occupata di temi ricorrenti nella sociologia dell’educazione, come per esempio quelli legati alla riproduzione sociale, ai meccanismi di dominanza e di oppressione: in questo senso la ricerca etnografica nei contesti educativi ha cercato di svelare i rapporti sociali all’interno della scuola, mettendo in luce come il potere circola nella vita di tutti i giorni e come influenza le pratiche educative. In generale, il focus dell’etnografia della scuola è la descrizione della diversità culturale e della produzione di pratiche culturali all’interno di comunità e contesti educativi.

Per etnografia delle politiche si intende invece un particolare approccio all’analisi delle politiche educative che ha le sue radici nelle riflessioni sviluppate soprattutto nel settore dell’antropologia politica. Il focus di questo approccio metodologico sono quindi le politiche pubbliche, considerate dei costrutti culturali e sociali a cui sono collegate una serie di significati e di pratiche. Di conseguenza, lo scopo dell’etnografia delle politiche non è solo di chiarire il modo in cui le persone vivono le conseguenze delle politiche pubbliche sulle loro attività quotidiane, ma di osservare le politiche pubbliche in un contesto specifico per poterle comprendere meglio (Dubois, 2015), attraverso lo studio del complesso processo di interazione e di pratiche quotidiane che porta alla loro costruzione e che implica una dinamica tra diverse forze e la negoziazione tra attori con diversi interessi.

Gli strumenti dell’etnografia delle politiche permettono quindi di adottare un punto di vista interno all’istituzione scolastica e di concentrarsi sui processi attraverso i quali i diversi attori della scuola si relazionano con le politiche in circolazione nel loro specifico contesto: per esempio, le modalità attraverso le quali molteplici attori partecipano alla costruzione di pratiche educative

interpretando e riempiendo i significati divergenti, talvolta contraddittori, i silenzi e le omissioni delle politiche. In altre parole questo strumento permette non solo di osservare gli effetti che le politiche educative hanno sui contesti locali e sulle persone, ma anche di produrre conoscenza sulle politiche educative attraverso gli attori impegnati nella loro traduzione.

I motivi che supportano tale scelta metodologica dipendono da vari fattori: in primo luogo, come già rilevato nella revisione della letteratura (cfr. Cap. 1), nonostante negli ultimi anni si sia andato formando un prezioso corpus di studi sul passaggio da CTP a CPIA e soprattutto sul nuovo assetto organizzativo dei CPIA, in ambito italiano sono limitati gli studi che hanno come oggetto di studio la messa in pratica delle politiche di educazione degli adulti. In secondo luogo, pochi problematizzano il rapporto tra dimensione locale, nazionale ed europea, in una prospettiva scalare. Infine, anche se la maggior parte degli studi disponibile adottano approcci qualitativi o quanti-qualitativi, sembra mancare un lavoro più estensivo, di tipo etnografico e portato avanti sul campo lungo tutto l'anno scolastico, che possa raccogliere una più ampia varietà di dati.

In estrema sintesi, il disegno di ricerca è stato ideato per poter osservare e comprendere il modo in cui, a seguito della riorganizzazione del sistema di istruzione degli adulti, è stato ridefinito e tradotto in pratiche il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità locale.

Il contesto empirico da indagare è stato individuato nell'istituzione scolastica del CPIA e nei diversi attori che contribuiscono alla interpretazione delle politiche e alla loro traduzione in pratiche nelle attività quotidiane, ovvero di coloro che fanno parte della comunità scolastica del CPIA: dirigenza, docenti, impiegati/e in amministrazione, collaboratori e collaboratrici, studenti e studentesse. Per esplorare il contesto empirico si è focalizzata l'attenzione su due sedi di uno stesso CPIA, la sede A e la sede B.

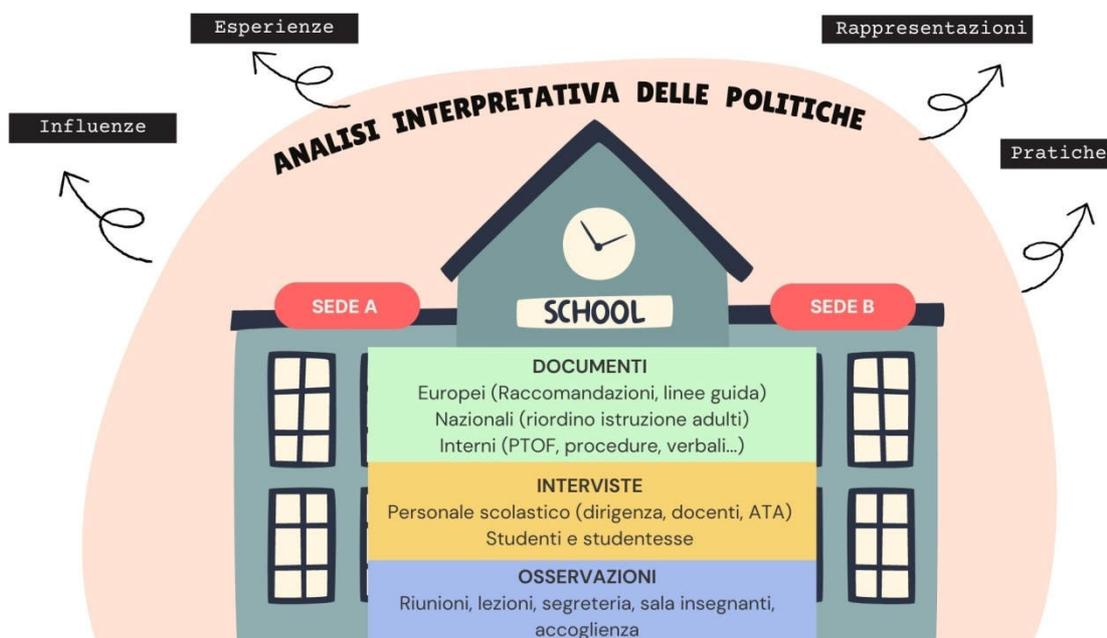
Ciò premesso, è necessario delineare una relazione più precisa tra le domande di ricerca, il contesto empirico e gli strumenti di raccolta e analisi dei dati (Cardano, 2011). I fenomeni da osservare suggeriti e delimitati dalla domanda e dalle sotto-domande di ricerca possono essere raggruppati in quattro categorie:

- Influenza del contesto socio-culturale, politico ed economico
- Esperienze:
 - di traduzione delle politiche in pratiche;
 - di sviluppo di comunità.
- Rappresentazioni:
 - dell'educazione degli adulti;
 - dello sviluppo di comunità;
 - del CPIA come istituzione e organizzazione per lo sviluppo di comunità;
 - del CPIA come agenzia di socializzazione e selezione.
- Pratiche:
 - di socializzazione;
 - di selezione.

I dati empirici che hanno permesso di osservare questi fenomeni sono costituiti da documenti politici, interviste e osservazioni.

La seguente figura sintetizza il disegno di ricerca:

Figura 3.1: disegno di ricerca



Il disegno di ricerca è stato sottoposto, insieme al protocollo di intervista e al modulo di consenso informato per i/le partecipanti, al Comitato etico del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, ed è stato approvato il 23/06/2020 con parere n. 2020_15.

Nelle prossime sezioni descrivo nel dettaglio i diversi aspetti del disegno di ricerca: la scelta del *setting* per il caso studio e gli strumenti di raccolta e di analisi dei dati.

3.2 Il *setting*: i criteri di scelta delle due sedi del CPIA

Il disegno di ricerca è stato costruito in modo tale da poter passare sul campo, insieme alla comunità scolastica, l'intero anno scolastico 2020/2021. La scelta è dipesa dal fatto che, più che in altre istituzioni scolastiche, l'anno scolastico del CPIA costituisce una sorta di unità temporale minima, la cui conclusione è generalmente sottolineata dall'ottenimento di una certificazione o di un diploma: per esempio il percorso per il diploma di primo livello-primo periodo (ex terza media) viene ottenuto generalmente dalle persone adulte in un anno scolastico. Questo significa che i gruppi classe si formano a settembre/ottobre e si sciolgono a giugno, e che generalmente gran parte dell'utenza si ferma al CPIA per un solo anno scolastico, per poi proseguire con altri progetti di vita, per esempio con l'iscrizione a un corso di formazione professionale o al biennio delle superiori. Per chi fa ricerca, passare un intero anno scolastico all'interno del CPIA significa dunque osservare una comunità attraverso un ciclo preciso: dalle prime fasi di accoglienza e formazione dei gruppi, all'esito finale dei percorsi di apprendimento.

La ricerca è stata condotta in un CPIA di una città di medie dimensioni in Veneto. Come la maggior parte dei centri urbani di medie dimensioni, anche la città in cui si è svolta la ricerca ha un unico CPIA con più sedi che servono sia il territorio urbano che la sua provincia.

Insieme ad altri, questo CPIA è stato costituito quando l'ufficio scolastico provinciale, su invito di una Deliberazione della Giunta Regionale (1223/2014), ha aderito al progetto pilota monitorato dal MIUR che dava la possibilità di

anticipare di uno o due anni scolastici la transizione al nuovo ordinamento, prevista per l'A.S. 2015-2016. Da quel momento in poi, i 10 CTP della provincia, di cui 4 urbani e 6 extra-urbani, sono diventati sedi associate, ovvero parte di un'unica istituzione scolastica.

Secondo il Riordino del sistema di istruzione degli adulti, l'unità amministrativa del CPIA deve essere strutturata in una rete di servizi, costituita dalla sede amministrativa, dalle sedi associate e dagli eventuali punti di erogazione delle stesse. Le sedi associate corrispondono spesso ai vecchi CTP e in molti casi sono rimaste all'interno delle scuole primarie o secondarie di primo grado in cui i CTP erano incardinati prima della transizione; le sedi associate, oltre ad offrire un numero e una varietà di corsi maggiore rispetto ai loro punti di erogazione, hanno anche solitamente del personale amministrativo che gestisce il lavoro di segreteria e che comunica con la segreteria generale della sede amministrativa. I punti di erogazione sono invece frutto di accordi territoriali presi dalle sedi associate con altre scuole o con enti del territorio, e offrono un servizio limitato e creato attorno ad una necessità locale: talvolta il punto di erogazione consiste in un unico corso, realizzato utilizzando temporaneamente spazi che non necessariamente sono all'interno di una scuola, come una biblioteca o una sala del comune.

Nell'A.S. 2020-2021, il CPIA che mi ha accolto per lo studio etnografico era costituito dalla sede amministrativa, in cui sono presenti l'ufficio della dirigenza e la direzione dei servizi generali e amministrativi, da nove sedi associate, compresa la sede carceraria, e da 23 punti di erogazione.

Per questo studio ho chiesto l'accesso a due delle nove sedi associate, la sede A e la sede B. Per la sede A ho chiesto di poter accedere anche a uno dei suoi punti di erogazione, A_Er_1. La scelta è ricaduta su queste due sedi per tre motivi principali.

Il primo motivo è legato a un criterio di comparabilità: entrambe le sedi sono all'interno della città, nel tessuto urbano. Le sedi associate non urbane sono posizionate invece in comuni della provincia sensibilmente più piccoli (tra i 7000 e i 33000 abitanti) e di conseguenza con un diverso assetto urbano e con una diversa offerta in termini di servizi sul territorio.

Il secondo motivo è legato alla volontà di confrontare due diverse modalità del CPIA di collegarsi con il territorio: quella della sede associata e quella del punto di erogazione. In questo studio, la sede A rappresenta il punto di erogazione, mentre la sede B è una sede associata.

Infine, la scelta di queste due particolari sedi è stata fatta anche in funzione della mia collaborazione a un progetto più grande in cui era impegnato un gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Uno dei casi studio sviluppati da questo progetto maggiore si focalizzava appunto sullo stesso CPIA in cui ho raccolto i dati per la mia ricerca di dottorato. Nella scelta delle sedi del CPIA, il gruppo di ricerca che lavorava al progetto più grande ha deciso di concentrarsi sulle due delle circoscrizioni urbane, secondo un criterio territoriale che teneva conto delle caratteristiche demografiche e socio-economiche del territorio. I CPIA tendono infatti a raccogliere una popolazione scolastica residente nel quartiere o in zone limitrofe e quindi particolarmente legata alla composizione demografica del territorio in cui è posizionata la scuola. Con la volontà di favorire lo scambio e la collaborazione con il gruppo di ricerca durante il mio percorso di dottorato, è stato deciso di chiedere l'accesso, per entrambi i progetti, alle stesse due sedi del CPIA.

Le due sedi rispondevano infatti a tutti e tre i criteri sopra citati: permettevano cioè di confrontare come due sedi dello stesso CPIA, posizionate in contesti territoriali diversi, ma comunque urbani, traducono in pratiche le politiche educative, ma anche il modo in cui il CPIA si collega con il territorio attraverso due modalità differenti, quella della sede associata e quella del punto di erogazione.

3.3 Gli strumenti di raccolta dati e la tipologia del corpus di dati

Coerentemente con la scelta di realizzare una etnografia delle politiche, gli strumenti e la pianificazione delle procedure per la raccolta dati devono essere discusse, in questo studio, a partire dalle forme di indagine empirica privilegiate dall'antropologia e delle questioni metodologiche che l'uso di tali strumenti implica (Olivier de Sardan, 2010). L'approccio etnografico all'analisi delle

politiche educative prevede infatti l'uso degli strumenti utilizzati tradizionalmente dagli etnografi: l'osservazione partecipante, il colloquio o intervista, la raccolta e l'analisi di fonti scritte.

Tra gli strumenti di raccolta dei dati empirici tipici dell'approccio etnografico, alcuni sembrano più appropriati nel cogliere i fenomeni, o aspetti di essi, menzionati precedentemente (cfr. § 3.1). Di conseguenza è possibile descrivere meglio gli strumenti specificando i soggetti con cui vengono utilizzati e mettendoli in relazione con i fenomeni che più probabilmente dovrebbero aiutare a registrare, come illustrato nello schema seguente:

Figura 3.2: rapporto tra strumenti di raccolta dati e fenomeni osservati

FENOMENI	DATI EMPIRICI
Influenza del contesto socio-culturale, politico ed economico	Documenti scritti; osservazioni in sala insegnanti; osservazioni in segreteria.
Rappresentazioni:	
dell'educazione degli adulti	Documenti scritti; osservazioni in sala insegnanti; intervista dirigente; osservazioni riunioni.
dello sviluppo di comunità	
del CPIA come istituzione e organizzazione per lo sviluppo di comunità	Documenti scritti; intervista dirigente; intervista referenti di sede e insegnanti; osservazioni in sala insegnanti; osservazioni in segreteria.
del CPIA come agenzia di socializzazione e selezione	
Pratiche:	
di socializzazione	Intervista al dirigente; intervista ai fiduciari e referenti di sede e insegnanti; interviste agli studenti; interviste informali al personale esterno; osservazioni accoglienza/orientamento; osservazioni riunioni.
di selezione	

Esperienze:	
di traduzione delle politiche in pratiche	Intervista ai referenti, ai coordinatori di sede e agli insegnanti; interviste agli studenti; osservazioni accoglienza/orientamento; osservazioni riunioni; osservazione lezioni.
sviluppo di comunità	Interviste informali al personale esterno; osservazione lezioni.

L'uso di ognuno dei tre strumenti di raccolta dati (documentazione, interviste, osservazione partecipante) ha sollevato domande e difficoltà specifiche, che sono analizzate separatamente nelle sezioni seguenti. Nella prossima sezione sono presentati i criteri di selezione dei documenti politici che riguardano il Riordino del sistema di istruzione degli adulti e il passaggio da CTP a CPIA; nella sezione successiva discuto alcuni limiti e risorse delle interviste semi-strutturate nel contesto del CPIA, in particolare con partecipanti che vengono intervistati/e in una seconda lingua, come nel caso della maggior parte delle persone iscritte al CPIA; e infine, in una ulteriore sezione, sono descritti gli strumenti utilizzati per la raccolta dati attraverso l'osservazione partecipante.

3.3.1 Criteri per la costituzione del corpus di documentazione scritta

L'individuazione e la selezione di documentazione scritta, redatta su scala nazionale e internazionale, è stata utile in particolare a ricostruire e a capire meglio il contesto storico, socio-culturale e politico nel quale ha preso forma il Riordino del sistema di istruzione degli adulti e la creazione dei CPIA. La documentazione scritta è anche fondamentale per iniziare a familiarizzare con le micro-dinamiche presenti sul campo: in questo caso i documenti scritti prodotti dal CPIA come istituzione e organizzazione (tra questi il Piano Triennale dell'Offerta Formativa-PTOF, le circolari della dirigente, le relazioni dei dipartimenti, le procedure di valutazione) sono utili a comprendere come gli attori

del CPIA oggetto della ricerca definiscono il ruolo dell'istruzione degli adulti e il CPIA come agenzia di socializzazione e selezione.

Ha senso qui ricordare che l'analisi della documentazione scritta può essere in parte avviata prima dell'accesso al campo, e in questo senso permette di elaborare ipotesi esplorative e domande da verificare e approfondire sul campo; il lavoro sulla documentazione scritta permette dunque di familiarizzare con il campo attraverso una sua prima comprensione all'interno di un contesto più ampio, sia in termini di scala, sia in termini di prospettiva diacronica (Olivier de Sardan, 2010).

Il numero di documenti normativi che possono costituire un corpus sul Riordino dell'istruzione degli adulti è potenzialmente molto alto: si tratta di una mole di leggi, ordinanze ministeriali, decreti attuativi, accordi quadro, circolari e note ministeriali, elaborate a partire da un primo tentativo di riforma, nel 2007; a questi documenti vanno aggiunte le raccomandazioni e le linee guida proposte dalle istituzioni europee in materia di apprendimento permanente (*lifelong learning*), specialmente negli ultimi 20 anni, a partire dalla strategia di Lisbona.

Per costruire il corpus di documenti normativi da analizzare, sono partita dai due che hanno dato avvio al Riordino e al passaggio dai CTP ai CPIA: il DPR 263/2012 e le relative *Linee guida* per il passaggio al nuovo ordinamento emanate dal MIUR e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze nel 2015. Come ben sa chi ha familiarità con i testi normativi, una premessa piuttosto lunga prima degli articoli ripercorre le precedenti disposizioni normative a cui il testo si ricollega. Seguendo queste trame intertestuali è possibile ricostruire una rete di documenti normativi. Alcuni di questi sono, per così dire, più popolari: vengono infatti richiamati da molti altri documenti e costituiscono quindi dei nodi con più collegamenti rispetto ad altri. Questo aspetto costituisce una spia di rilevanza per la comprensione del fenomeno in oggetto. Tuttavia, anche documenti meno citati o non citati affatto possono essere significativi: in questo caso mi hanno guidata indizi extratestuali, ovvero richiamati in letteratura o sul campo dai partecipanti. In totale, nel corso di questa esplorazione, ho incontrato circa 120 documenti normativi, e tra questi ne ho selezionati 22 per l'analisi, attraverso i sei criteri

seguenti: rilevanza, genealogia, referenza esplicita, frequenza, rilevanza sul campo e rilevanza per ricostruire il contesto culturale, politico ed economico.

Rilevanza

Il criterio di rilevanza è relativo all'oggetto di ricerca, ovvero il processo di Riordino dell'istruzione degli adulti in Italia. I documenti sono stati dunque scelti tenendo a mente la domanda di ricerca, cercando di coprire i seguenti aspetti:

- il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo delle comunità;
- il ruolo del CPIA come istituzione e organizzazione;
- il contesto socio-culturale, politico ed economico che ha influito sul processo di riordino.

In riferimento alla rilevanza, ho anche tenuto conto della definizione di "documento monumentale" (Neumann, 2001, in Milana, 2012), cioè documenti in cui viene presa una decisione tale da dare una certa direzione ad una politica, al modo in cui un problema viene rappresentato e al tipo di soluzione proposta.

Esempio

Due testi in particolare definiscono il nuovo assetto organizzativo e didattico dei CPIA e permettono di comprenderne le caratteristiche, il ruolo e il campo di azione: il *Regolamento*, ovvero il DPR 263 del 2012, e le successive *Linee guida* emanate con Decreto interministeriale del 12 marzo 2015.

Genealogia

Il DPR 263/2012 e le *Linee guida* del 2015 nominati nell'esempio precedente, sono due documenti legati l'uno all'altro da un rapporto diretto: il primo ha generato il secondo, demandando esplicitamente al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e al Ministro dell'economia e delle finanze l'elaborazione delle *Linee guida*.

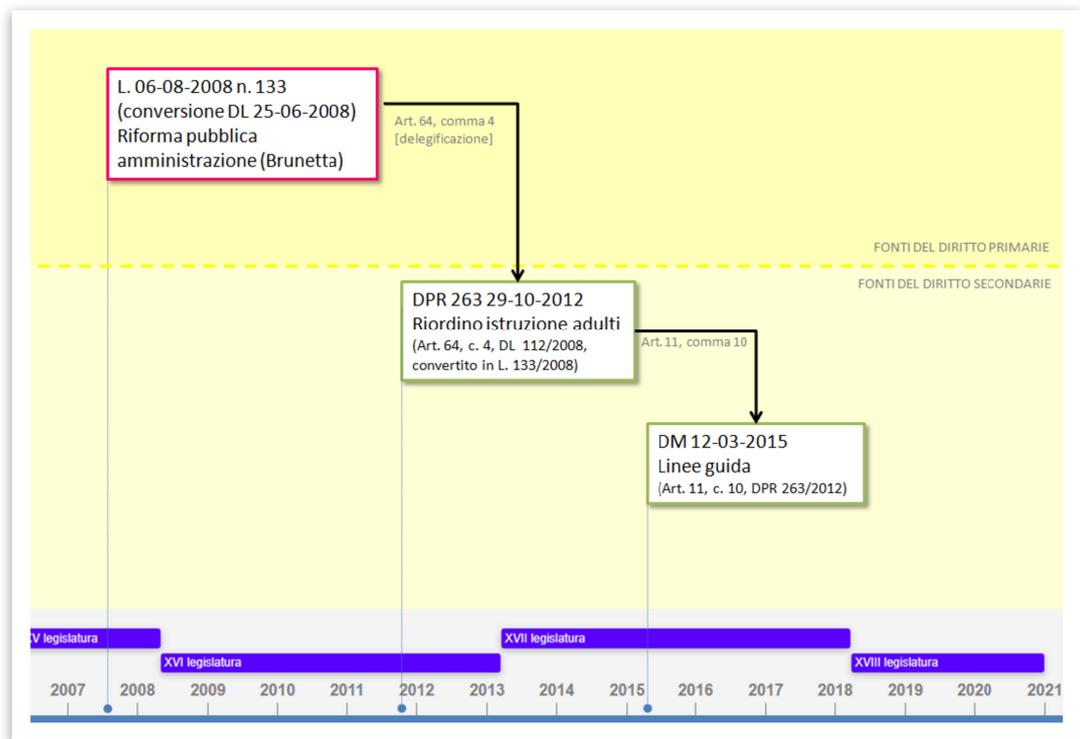
A sua volta il DPR 263/2012 è un Regolamento di delegificazione, cioè reso possibile da una legge attraverso la quale il Parlamento delega il Governo a regolamentare una certa materia per cui non ci sia riserva di legge. La legge in questione è la 133/2008, uno dei testi principali della riforma della pubblica

amministrazione avviata dal Ministro per la Pubblica amministrazione e l'innovazione del Governo Berlusconi IV (2008-2011).

Il criterio genealogico permette di selezionare i documenti tenendo conto del contesto giuridico in cui sono stati generati e dell'iter che ha portato alla realizzazione di un documento rilevante. Permette, in altre parole, di ricostruire i rapporti di parentela e le caratteristiche dei vari "membri della famiglia": quali attori sono stati coinvolti nell'iter? Su quale materia avevano competenze? Come sono stati costruiti, modificati e adattati i significati nel passaggio da atti legislativi ad atti esecutivi? In questo senso l'atto esecutivo è una traduzione e un adattamento sul piano operativo dei discorsi veicolati da una fonte primaria e non è detto che in questo processo il documento figlio finisca per promuovere gli stessi significati di chi l'ha generato.

Esempio:

Figura 3.3: Relazioni genealogiche del DPR 263/2012



(fonte: mia elaborazione)

Referenza esplicita

Ogni documento normativo individua una serie di riferimenti attraverso i quali contestualizza e giustifica la sua azione normativa. La referenza è differente dalla relazione generativa, in cui una fonte secondaria non esisterebbe senza la primaria: attraverso la referenza ogni documento individua una serie di riferimenti scegliendo tra i molti possibili e a seconda del contesto in cui si vuole posizionare. In un certo senso, si mette in dialogo con un contesto normativo ben preciso, con alcuni documenti ma non con altri: queste presenze o assenze sono interessanti per far emergere la rete di significati promossi da uno specifico documento.

Esempio:

Le *Linee guida* del 2015 riportano una cinquantina di diverse referenze, alcune citate più volte. Tra quelle che occorrono più volte, per esempio, c'è la Legge n. 92 del 2012, che contiene le disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro; la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2008 sulle competenze chiave; il DM 139/2007 sull'obbligo di istruzione e la certificazione delle competenze di cittadinanza.

Frequenza

Alcuni documenti sono citati più di altri. La frequenza può riguardare il numero di occorrenze all'interno di uno stesso testo (ad es. le *Linee guida* del 2015 citano la Legge 92/2012 sei volte), oppure può riguardare il fatto che molti testi citano uno stesso documento (ad es. la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2008 sulle competenze chiave è una referenza sia per il DPR 263/2012 sia per le *Linee guida*).

Una parte dei riferimenti normativi più citati danno ulteriori informazioni utili alla domanda di ricerca, perché ricadono direttamente del contesto dell'istruzione degli adulti e del riordino dei CPIA.

Ci sono poi altri documenti, allo stesso modo molto citati, che non sono necessariamente legati ai CPIA, come per esempio la riforma del sistema di istruzione secondaria superiore; oppure si riferiscono a materie distanti da quelle

di competenza del Ministero dell'Istruzione, come ad esempio la stabilizzazione finanziaria o le politiche di sicurezza pubblica.

Ho deciso di visionare tutti i documenti che fossero citati da più di due documenti già selezionati con il solo criterio della rilevanza; ho inoltre visionato tutti i documenti che sembravano costituire un riferimento imprescindibile per comprendere il testo di uno specifico documento già selezionato per il criterio di rilevanza (più di cinque occorrenze interne).

A seguito della lettura, ho applicato il criterio di Rilevanza.

Preponderanza sul campo

L'analisi dei documenti è una parte di un lavoro più ampio sul campo che implica un approccio etnografico. Dall'osservazione partecipante emergono una serie di riferimenti a documenti normativi, non necessariamente selezionati attraverso i criteri fin qui delineati, ma importanti per le pratiche della comunità osservata.

Per questo motivo ho deciso di tenere conto dei riferimenti che via via emergevano dal campo. Questi riferimenti possono emergere dalle discussioni con i diversi membri della comunità o dall'osservazione di pratiche.

Esempio:

Durante la permanenza sul campo, i partecipanti hanno fatto frequentemente riferimento alla questione delle iscrizioni dei minori al CPIA. Il CPIA può infatti accogliere minori dai 16 anni in su che non abbiano completato l'obbligo scolastico. Tuttavia la normativa di riferimento su questa materia è molto più vasta e complessa di quella costituita o richiamata dal Riordinamento dell'Istruzione degli adulti. È stato dunque necessario fare riferimento anche a una parte dei documenti che riguardano l'iscrizione dei minori, in particolare di quelli stranieri, nel sistema scolastico italiano.

Rilevanza per ricostruire il contesto culturale, politico ed economico (documenti di contesto, non inclusi nel corpus)

Alcuni documenti non aiutano a comprendere i discorsi sull'educazione degli adulti e lo sviluppo di comunità o il ruolo e le funzioni attribuite ai CPIA. Tuttavia

aiutano a ricostruire il contesto socio-culturale, politico ed economico in cui è stato elaborato il riordino istituzionale: tra questi ci sono riferimenti normativi, ma anche dichiarazioni di attori politici o articoli di giornale. Non ho incluso questi testi nel corpus per l'analisi ma li tengo presenti per sostenere l'interpretazione dei significati dei testi inclusi nel corpus.

Esempio:

Sia il DPR 263/2012 che le *Linee guida* del 2015 citano la L. 94/2009 e l'Accordo quadro tra Ministero dell'Interno e MIUR del 4 giugno 2010 in relazione alla certificazione della conoscenza della lingua italiana ai fini della Carta di soggiorno. Tuttavia solo l'Accordo quadro, che implica un ampliamento delle funzioni certificatorie del CPIA³ è incluso nel corpus per l'analisi. La L. 94/2009 non è inclusa, ma è tenuta come riferimento per ricostruire il contesto in cui l'ampliamento della funzione certificatoria è avvenuto: la L. 94/2009 è infatti conosciuta come "Pacchetto sicurezza" e ha introdotto una serie di misure, tra cui il reato di clandestinità, che hanno contribuito a saldare le politiche migratorie con quelle di sicurezza pubblica. È in questo contesto che va letto il potere certificatorio del CPIA sulla conoscenza della lingua italiana.

3.3.2 Le interviste: accorgimenti, limiti e opportunità nell'uso di una L2

Per comprendere come i diversi attori presenti a scuola interpretano e traducono in pratiche (Ball, 2012) le politiche relative al Riordino dell'istruzione degli adulti, ho intervistato 44 informatori sul campo, individuati sia tra il personale scolastico (20) che tra gli studenti e le studentesse (24). Le interviste, semi-strutturate, sono state registrate e trascritte, tranne in tre casi: tre partecipanti, infatti, non si sentivano a loro agio in presenza del registratore acceso e hanno accettato di farsi intervistare quando ho proposto loro una diversa modalità: avrei preso nota delle loro risposte sul mio taccuino (cfr. Appendice, sezione B).

Le interviste con il personale scolastico hanno esplorato quattro aspetti principali relativi alla traduzione delle politiche di Riordino in pratiche:

3 All'epoca c'erano ancora i CTP, ma la funzione è passata ai CPIA.

- Ruolo del CPIA e sua organizzazione, ovvero il modo in cui la comunità scolastica definisce il ruolo del CPIA come istituzione dedicata all'educazione degli adulti; nel caso in cui la persona intervistata avesse vissuto gli anni di passaggio da CTP a CPIA (2014-2015) è stato anche chiesto di raccontare i propri ricordi rispetto a quel periodo e il senso che dava a quel processo.
- Percezione che il personale scolastico ha dell'utenza e sui suoi bisogni e il senso che dà sia alle pratiche di accoglienza dell'utenza che ai percorsi di educazione degli adulti.
- Uso e visione degli strumenti di flessibilità e di personalizzazione introdotti dal riordino istituzionale.
- Percezione e posizionamento del personale scolastico rispetto ai discorsi sulla funzione dell'educazione degli adulti promossi a livello di politiche educative.

Il personale scolastico è stato coinvolto nelle interviste cercando di bilanciare, per ognuna delle due sedi, i/le partecipanti che avessero un ruolo dirigenziale e/o gestionale (referenti di sede, coordinamento), di docenza, o una funzione amministrativa o ausiliaria (personale ATA), come si può vedere in Appendice, nella sezione B.

Le interviste con gli studenti e con le studentesse hanno invece esplorato il modo in cui l'utenza del CPIA interpreta i propri bisogni, motivazioni e difficoltà rispetto ai percorsi formali di istruzione degli adulti; in particolare le domande si sono concentrate sui seguenti quattro aspetti:

- Familiarità e/o esperienze pregresse con l'offerta formativa dedicata agli adulti, e visione che l'utenza ha sul ruolo del CPIA rispetto alle altre occasioni di educazione degli adulti offerte dal territorio.
- Ruolo del CPIA e sua organizzazione, ovvero il modo in cui la comunità scolastica definisce il ruolo del CPIA come istituzione dedicata all'educazione degli adulti e in particolare la percezione dell'utenza rispetto ai corsi frequentati.

- Percezione che gli/le studenti adulti/e hanno sui propri bisogni educativi, anche rispetto al proprio percorso di integrazione e senso dato sia alle pratiche di accoglienza sia ai percorsi di studio in cui sono stati coinvolti.
- Uso e visione degli strumenti di flessibilità e di personalizzazione introdotti dal riordino istituzionale.

Occorre a questo punto precisare che per gli studenti e per le studentesse che hanno partecipato alle interviste l'italiano non era la lingua madre. Da un punto di vista metodologico, quindi, le interviste con questo gruppo di partecipanti presentavano le difficoltà tipiche delle ricerche qualitative in contesti multilingui in cui il ricercatore o la ricercatrice e i/le partecipanti non condividono la lingua di comunicazione (*cross-language interviews*) (Nasri et al., 2021; Warriner & Bigelow, 2019; Liamputtong, 2010) e in cui i/le partecipanti, inoltre, non costituiscono un gruppo linguistico omogeneo (Fryer, 2019).

Il ruolo del linguaggio, sia durante le interviste semi-strutturate che nelle interazioni informali sul campo, è preponderante e cruciale anche nei contesti monolingui: *“Whatever counts as a ‘site’, ethnographers must engage people in talk about and in it; they must decipher semiotic/linguistic materials. Communicative action remains the major source of ethnographic evidence”* (Gal, 2012, p. 38).

Il peso che ha l'uso della lingua nel corso della raccolta dati è dovuto anche al fatto che il linguaggio ha una funzione sociale: attraverso la scelta dei diversi usi della lingua tra quelli a loro disposizione, i parlanti compiono degli *“atti di identità”* (Hudson, 1996, p. 215), cioè comunicano informazioni su di sé, sulla relazione con l'interlocutore e prendono posizione nello spazio sociale. Le risorse linguistiche non sono tuttavia distribuite allo stesso modo tra i parlanti. Questa disparità nell'accesso alle risorse linguistiche riflette, e in parte contribuisce a perpetuare, la disegualianza sociale (ivi). Bourdieu a questo proposito osserva che

The social uses of language owe their specifically social value to the fact that they tend to be organized in systems of differences [...] Speakers lacking the legitimate

competence are de facto excluded from the social domains in which this competence is required, or are condemned to silence” (1991, pp. 54-55).

Queste considerazioni implicano che le situazioni comunicative sono sempre caratterizzate da un certo grado di disparità tra i partecipanti. Tuttavia, in una conversazione spontanea, tutti i presenti hanno solitamente il potere di prendere e dare la parola, nonché di orientare o chiudere la conversazione, salvo temporanee eccezioni (Orletti, 2001). In questo senso le conversazioni sono simmetriche.

Esistono però varie situazioni comunicative asimmetriche, in cui cioè il potere di controllare l'interazione non è distribuito ugualmente tra i parlanti. È il caso delle interviste nelle ricerche qualitative. Il ricercatore infatti le struttura in modo tale da ottenere delle informazioni su un oggetto di ricerca che molto spesso non è stato negoziato o condiviso con i partecipanti (Kvale, 1994; Bourdieu et al., 1999).

Le interviste etnografiche, in particolare, hanno lo scopo di rivelare “*the cultural context of individual lives through an engaged exploration of the beliefs, the values, the material conditions and structural forces underpinning the socially patterned behaviour of any individual*” (Forsey, 2008, p. 61). L'intervista etnografica è una situazione comunicativa in cui chi conduce la ricerca occupa una posizione dominante: è la persona che ha il potere di organizzare i turni di parola, perché ha il diritto di dare inizio a una sequenza ponendo le domande; può inoltre orientare la conversazione e definirne i limiti, selezionando i temi che possono essere discussi e spesso il modo in cui se ne può parlare (Orletti, 2001).

Se queste riflessioni, come accennato, valgono per tutte le interviste in generale, è necessario dedicare un'attenzione specifica alle interazioni con partecipanti che vengono intervistati in quella che per loro è una lingua seconda.

La proposta di partecipare ad un'intervista è stata fatta agli studenti e alle studentesse cercando di conciliare diverse necessità:

- la volontà di rappresentare la maggior parte delle tipologie di corsi offerti dal CPIA;

- il tentativo di raggiungere, nella sede A, alcuni dei partecipanti dei corsi di cui avevano parlato coloro che erano stati già intervistati per il progetto più grande, quello gestito dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona (cfr. § 3.2);
- l'impossibilità di assumere mediatori linguistici nelle varie lingue parlate dai partecipanti e l'assenza, tranne in quattro casi, di una lingua di comunicazione in comune (l'inglese).

Per raccogliere le disponibilità nelle due sedi ho utilizzato delle procedure un po' diverse, perché la sede A aveva aderito anche al progetto maggiore (cfr. § 3.2), mentre la sede B non era stata coinvolta. Nella sede A ho raccolto le adesioni tra:

- le studentesse che frequentavano il corso multi-livello A1-A2 per sole donne del punto di erogazione, che avevo seguito con l'osservazione partecipante per tutto l'anno (5 partecipanti).
- Le due comunità di minori non accompagnati iscritti ai corsi di primo livello con modalità biennale, cioè in collaborazione con i corsi di alfabetizzazione A1 e A2; nel loro caso ho contattato gli educatori di riferimento che hanno raccolto le adesioni tra i ragazzi (6 partecipanti, 3 per ognuna delle due comunità).
- L'unico corso di primo livello della sede associata (3 partecipanti).

Nella sede B ho cercato invece di coprire le tipologie di corsi offerte dalla scuola, presentando la possibilità di fare delle interviste in:

- due dei tre corsi di livello A2 (4 partecipanti);
- uno dei due corsi di livello B1 (4 partecipanti);
- uno dei due corsi di primo livello, primo periodo (2 partecipanti).

Come si può intuire dalla scelta dei gruppi, la consapevolezza degli ostacoli nella comunicazione linguistica mi ha fatto inizialmente propendere per l'esclusione delle persone con un livello di competenza comunicativa inferiore all'A2. Tuttavia, tre delle studentesse iscritte al corso A1 nel gruppo multi-livello per sole donne hanno dato la propria disponibilità all'intervista, che io ho deciso di raccogliere nonostante fossi consapevole delle probabili difficoltà e limiti di comunicazione.

La diseguaglianza nella competenza comunicativa è infatti uno dei maggiori fattori di squilibrio nelle interazioni tra nativi e non-nativi (Hudson, 1996). Il concetto di competenza comunicativa è stato coniato da Hymes (1992) per riferirsi a quell'insieme di abilità che l'essere umano acquisisce attraverso la socializzazione e che gli permettono non solo di produrre frasi ben formate da un punto di vista linguistico, ma anche appropriate alle diverse situazioni sociali. Una interazione tra nativo e non-nativo, di conseguenza, è asimmetrica non solo in termini linguistici (accesso diseguale al lessico e alle strutture morfo-sintattiche), ma anche per la distanza culturale e sociale che divide i due partecipanti (Orletti, 2001).

Per avere un'idea delle possibilità comunicative in una L2 ai vari livelli di competenza, riporto di seguito la scala dei descrittori dell'Interazione orale⁴, così come elaborati nel volume supplementare al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER, CoE 2020, p. 79):

Figura 3.4: Descrittori dell'interazione orale nel QCER

Interazione orale generale	
C2	Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni. Esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi modificatori del discorso. Aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con disinvoltura tale che l'interlocutore quasi non se ne accorge.
C1	È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.
B2	È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con utenti della lingua di arrivo senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni.

4 Della scala originaria non ho riportato i livelli potenziati (A2+, B1+, B2+)

B1	È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).
A2	È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.
A1	È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.
Pre-A1	È in grado di fare domande e dare risposte su se stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.

(Fonte: CoE 2020, p.79)

La maggior parte delle persone che hanno aderito alle interviste aveva un livello che si posizionava tra l'A2 e il B1 (15). C'erano poi quattro partecipanti che dimostravano una competenza comunicativa di livello A1, mentre i restanti cinque erano in grado di utilizzare l'italiano in modo avanzato (tra il B2 e il C1 iniziale).

A tutti/e è stato chiesto se preferivano usare l'inglese; questo non solo rappresentava, oltre all'italiano, l'unica possibile lingua ponte tra noi, dato che non ero in grado di parlare nessuna delle lingue madri dei partecipanti, ma avrebbe anche contribuito a mitigare l'asimmetria della situazione: usando l'inglese avrei perso la mia identità di parlante nativa, dato che l'inglese per me è una lingua straniera (LS). Alla fine due persone hanno accettato l'invito di usare l'inglese, anche se una delle due passava spesso all'italiano.

Come si può comprendere osservando la descrizione generale dei livelli di interazione orale del QCER, le interviste con gli studenti e le studentesse hanno

richiesto una mia particolare partecipazione: i parlanti con una competenza A1 e A2 non sono infatti autonomi nel portare a termine i compiti comunicativi. L'autonomia è un tratto tipico del livello B1, ma solo su temi familiari, mentre la capacità di esporre con chiarezza il proprio punto di vista, con le necessarie spiegazioni ed eventuali argomentazioni, è una caratteristica che emerge con solidità solo a partire dal livello B2. Questo aspetto, ben conosciuto nella didattica delle lingue e nella linguistica acquisizionale (Giacalone-Ramat, 2003; Balboni, 2008), deve essere problematizzato all'interno di una ricerca di tipo etnografico, perché il modo in cui il ricercatore entra e interagisce sul campo ha un'influenza e dà forma al tipo di dati raccolti (Hammersley & Atkinson, 2007).

Nelle interviste con gli studenti e le studentesse, ho deciso di fare riferimento alla mia esperienza come docente di italiano L2 e alla mia formazione in linguistica per sostenere l'interazione e favorire la comprensione reciproca. In particolare ho utilizzato due strategie, che descriverò brevemente: una specifica forma di adattamento linguistico, il *teacher talk*; e l'uso di uno strumento di elicitazione per immagini.

L'adattamento linguistico: il teacher talk

I diversi studi che hanno esplorato le interazioni tra nativi e non-nativi hanno più volte sottolineato come generalmente i nativi tendano a modificare intenzionalmente il loro input linguistico, di solito cercando di avvicinarsi al quello che percepiscono essere il livello dei loro interlocutori meno esperti (Long, 1985).

Un tipo di adattamento con caratteristiche peculiari è quello che i/le docenti di L2 mettono in pratica durante gli scambi con gli/le apprendenti. Il cosiddetto *teacher talk* (Ferguson, 1975) è caratterizzato dalla semplificazione delle strutture morfosintattiche, pur mantenendo l'input corretto da un punto di vista grammaticale. Il lessico è ridotto e vengono selezionati principalmente i vocaboli con significato più generale - gli iperonimi rispetto agli iponimi - privilegiando però quelli con più alta frequenza d'uso. Inoltre le/i docenti tendono a rallentare l'eloquio e a iperarticolarlo, soprattutto quando comunicano con apprendenti principianti.

Nelle interviste ho utilizzato queste strategie per fornire un input comprensibile (Krashen, 1982) ai partecipanti. La semplificazione dell'input è evidente nelle interviste con partecipanti di livello A1 e A2, mentre le caratteristiche del *teacher talk* vanno via via scomparendo quando interagisco con partecipanti più esperti nella L2.

Uno strumento di elicitazione per immagini

L'uso di immagini nella classe di L2 per favorire la produzione orale, nonché per supportare il recupero e la memorizzazione del lessico, è piuttosto popolare in didattica delle lingue (Daloiso & D'Annunzio, 2021; Diadori, 2019; Balboni, 2008). Inoltre, per la loro capacità di evocare ricordi e punti di vista, nonché di funzionare come mezzo di comunicazione aggiuntivo ai codici verbali, le immagini vengono talvolta incluse da antropologi e sociologi tra i loro strumenti di raccolta dati qualitativi (Richard & Lahman, 2015).

L'elicitazione tramite immagini è una tecnica di intervista (*photo-elicitation interview*) impiegata per diversi motivi. Come nel caso degli usi nelle classi di L2, permette di migliorare la comunicazione, evitando incomprensioni e aggirando alcune difficoltà legate alla competenza linguistica, come può succedere quando si intervistano i bambini e le bambine (Clark-Ibáñez, 2004) o le persone che stanno imparando una seconda lingua. L'uso di immagini non permette semplicemente di arricchire la conversazione, ma di raccogliere differenti tipi di informazione, cioè di espandere le possibilità della ricerca empirica (Harper, 2002). Le immagini, come mezzo, facilitano la relazione tra ricercatore e partecipante durante l'intervista perché permettono di alleviare il possibile imbarazzo di una comunicazione faccia a faccia, offrendo un oggetto su cui focalizzarsi (Clark-Ibáñez, 2004). Inoltre aiutano a sollecitare reazioni, ricordi e significati che difficilmente potrebbero essere accessibili con mezzi solo verbali (Richard & Lahman, 2015).

Questo tipo di intervista può basarsi su immagini prodotte o selezionate dal ricercatore o, al contrario, dai partecipanti. Le due modalità hanno scopi, potenzialità e limiti differenti (Richard & Lahman, 2015). Nel primo caso il ricercatore o la ricercatrice seleziona delle foto che permettano ai partecipanti di

parlare di un dato contesto o tema. È invece oggetto di discussione e problematizzazione, in letteratura, l'uso di immagini decontestualizzate.

Le ricerche che optano invece per chiedere ai partecipanti di produrre le proprie immagini, hanno di solito un intento emancipatorio e di riequilibrio delle posizioni di potere nella produzione dei dati.

Per questo studio ho scelto di creare io lo strumento, e quindi di selezionare personalmente le foto. La scelta delle immagini è stata ancorata al tema dell'intervista (il ruolo e le funzioni del CPIA), tenendo conto sia dei risultati dell'analisi dei documenti politici sul riordino dell'istruzione degli adulti (cfr. Cap. 4) che delle prime osservazioni emerse attraverso la permanenza sul campo.

Figura 3.5: strumento di foto-elicitazione



Le immagini, ritagliate, sono state messe sul tavolo nella seconda parte dell'intervista, per poter essere scelte senza alcun ordine predefinito se non il flusso di associazioni di idee e ricordi dei/delle partecipanti. A queste ho aggiunto due carte bianche delle stesse dimensioni delle foto e ho sottolineato che potevano

essere utilizzate per aggiungere qualcosa in più, non rappresentato nelle foto selezionate da me.

Nonostante l'uso delle immagini abbia reso la comunicazione più fluida e dettagliata, sono consapevole che ha comportato due tipi di limiti: la selezione delle immagini e la rappresentazione di alcuni aspetti e non di altri ha orientato e in qualche modo dato confini alle risposte dei partecipanti più di quanto possa fare un'intervista basata solo su mezzi verbali; in altre parole l'attenzione dei partecipanti è stata attirata sui dettagli delle immagini. Inoltre, la familiarità che i partecipanti avevano con il mezzo da una parte li ha messi più a loro agio rispetto ad una intervista faccia a faccia, dall'altra ha creato una sovrapposizione, e in qualche caso dei fraintendimenti, tra la situazione comunicativa dell'intervista etnografica e le attività di una classe L2.

Inoltre, non sempre è stato possibile dedicare il tempo necessario alle immagini. Da una parte questo ha impedito un impiego uniforme dello strumento durante tutte le interviste; dall'altra però mi ha permesso di osservare come, quando ho potuto utilizzare le immagini in modo più agevole e disteso, i dati raccolti sono stati effettivamente più ricchi.

3.3.3 Gli strumenti dell'osservazione partecipante

Accanto alla selezione dei documenti politici e alla raccolta di interviste, questo studio si basa su dati raccolti attraverso un periodo di osservazione partecipante. L'osservazione partecipante è una tecnica di ricerca che consiste in un soggiorno prolungato presso una comunità, con lo scopo di indagare, sperimentare e rappresentare la realtà sociale in un contesto naturale, il più vicino possibile ai soggetti che la vivono (Olivier de Sardan, 2010; Emerson et al., 2001). Lo studio della realtà, da questo punto di vista così ravvicinato, permette alla persona che fa ricerca di condividere l'esperienza dei soggetti coinvolti nello studio (Cardano, 2011). L'osservazione partecipante avviene attraverso due processi principali: l'osservazione diretta, durante la quale il ricercatore o la ricercatrice sono testimoni di certi eventi o pratiche; e l'interazione, in cui l'etnografo/a è un co-attore/attrice (Olivier de Sardan, 2010). Nel primo caso generalmente i dati sono registrati su un supporto esterno, come un taccuino di

campo o un video; nel secondo caso il corpo di chi fa la ricerca entra in gioco nella sua totalità, per “impregnazione” (ivi, p. 34), cioè acquisendo conoscenze in modo sensibile, stando a contatto con un certo gruppo e interagendo con esso nelle attività quotidiane: l’interazione permette infatti di acquisire conoscenza anche in modo inconscio, “*per imitazione, per ‘macerazioni’ cognitive ed emotive che solo l’esperienza diretta permette*” (Piasere 2002, p. 56).

L’osservazione partecipante è lo strumento di raccolta dati privilegiato per studiare in modo scientifico le interazioni sociali e i gruppi culturali. Discutendone le caratteristiche che la rendono particolarmente valida a questo scopo, Bernard (2011) richiama il rapporto di fiducia che si costruisce sul campo e nel tempo: “*Presence builds trust. Trust lowers reactivity. Lower reactivity means higher validity of data*” (ivi, p. 266). La permanenza sul campo non solo abbassa il livello di reattività dei partecipanti, cioè la tendenza a cambiare comportamento in presenza di un estraneo: permette anche di porre domande delicate e di poter predisporre delle azioni di raccolta dati che, al di fuori di un rapporto consolidato con i partecipanti, sarebbero percepite come troppo intrusive.

L’osservazione partecipante produce dati di tipo sia quantitativo che qualitativo, sotto forma di note di campo. Infatti è soprattutto attraverso un processo di scrittura che l’etnografo/a trasforma parte delle esperienze vissute in dati analizzabili (Emerson et al., 2001). Le note di campo non costituiscono una rappresentazione della realtà; sono piuttosto simili a un meccanismo “*selettore di informazioni*” (Bianco 2011, p. 137), attraverso il quale chi è sul campo filtra le innumerevoli esperienze sensibili che si presentano nella realtà. “*Everything is filtered through what Geertz (1973) calls it ‘I-witnessing’. The self becomes the referent and the context where all other actions are played out, all other meanings discerned*” (Jeffrey, 2018). In altre parole, le note di campo registrano una parte degli eventi di cui l’etnografo/a è stato/a testimone, e al contempo riflettono necessariamente anche lo sguardo che l’etnografo/a ha su questi eventi (Vanner, 2020). Di conseguenza, il processo di produzione delle note è centrale nella costruzione di conoscenza, perché è a partire da esse che la ricercatrice o il ricercatore riflette, estrapola tematiche e testa le proprie ipotesi (Burkholder & Thompson, 2020; Walford, 2009).

Con il termine “note di campo” (*fieldnotes*) in letteratura si intendono generi scritti piuttosto diversi tra loro, sia per forma che per funzione. Una categorizzazione diffusa è quella di Bernard (2011), che individua quattro possibili tipi di testi che l’etnografo/a produce durante la permanenza sul campo: le annotazioni (*jottings*), le note di campo vere e proprie (*fieldnotes proper*), il diario (*diary*), il registro (*log*).

Le annotazioni sono brevi appunti, parole chiave e altri espedienti in forma scritta, come schemi e schizzi, presi durante l’osservazione per facilitare il recupero delle informazioni in un secondo momento. Costituiscono infatti il punto di partenza e un riferimento per la memoria quando, solitamente alla fine della giornata, queste annotazioni vengono espanse in forma narrativa nelle note di campo vere e proprie. Il diario è uno spazio personale dedicato alla riflessione, all’annotazione di stati d’animo e di emozioni provate sul campo; con il tempo aiuta l’etnografo/a a comprendere il proprio posizionamento sul campo, i propri preconcetti e possibili pregiudizi e a dare una direzione interpretativa alle note di campo. Il registro, infine, è uno spazio dove si tiene traccia di come vengono impiegati durante la ricerca tempo e risorse, anche finanziarie, se previste dal progetto.

Detto questo, in letteratura il modo di riferirsi ai differenti testi prodotti attraverso l’osservazione partecipante è piuttosto vario; è inoltre legato alle varie pratiche personali di produzione delle note di campo. Per esempio Delamont (2008) preferisce utilizzare il termine “note di campo” (*field notes*) limitatamente alle annotazioni prese contestualmente all’osservazione, riferendosi cioè a quei testi scritti quando si trova effettivamente sul campo. Le note espanse, rielaborate la sera a casa, sono per lei le “note fuori dal campo” (*out of the field notes*).

In questa ricerca utilizzo il termine “note di campo” nel senso impiegato da Delamont: solo per gli appunti presi durante le osservazioni. Utilizzo invece il termine “diario di campo” per riferirmi alle note espanse. Le mie riflessioni personali sono contenute in un diario a parte, il “diario riflessivo”.

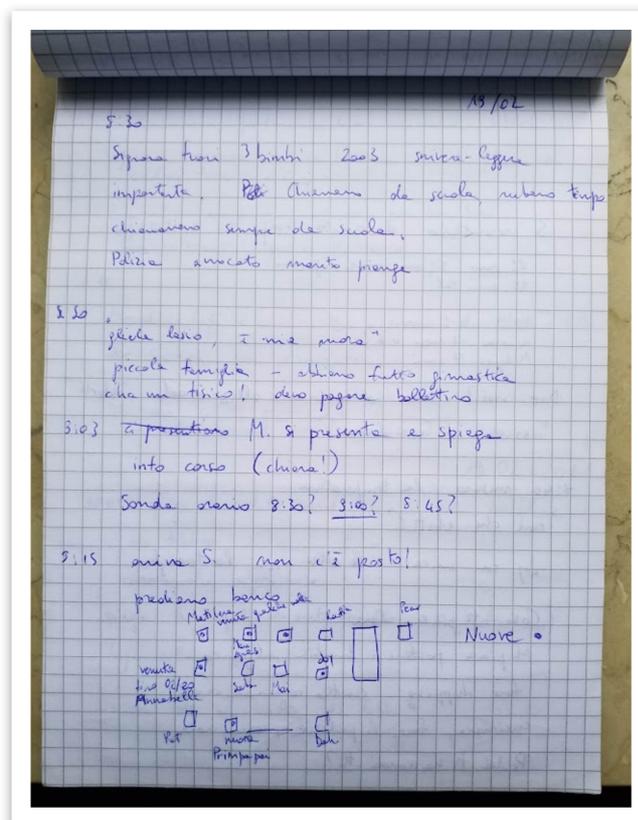
Una breve descrizione dei tre tipi di strumenti può aiutare a capire meglio la funzione di ognuno e la relazione tra di essi.

Ho preso le note di campo su blocchetti di appunti di formato A5, un supporto abbastanza discreto e facilmente occultabile a sguardi estranei all’occorrenza, ma

comunque sufficientemente ampio per fare degli schizzi dettagliati degli spazi e di scene che colpivano la mia attenzione. Come si può vedere dalla foto n. 3.6, le note di campo sono costituite da una serie di parole chiave, abbreviazioni, sigle, schizzi e trascrizioni di parti di discorsi tra i partecipanti. Durante le osservazioni ho inoltre dedicato attenzione allo spazio, schematizzando per esempio le caratteristiche dell'aula in cui mi trovavo, la posizione delle persone all'interno di essa e gli eventuali spostamenti, gli arredi presenti. Nella foto 3.6 si può notare uno di questi schemi in fondo alla pagina. Nello specifico lo schema riproduce la posizione di un gruppo di studentesse nell'aula il giorno della prima lezione del secondo quadrimestre: alcune studentesse avevano già seguito nel primo quadrimestre, altre erano nuove.

Infine ho cercato di tenere traccia del tempo, registrando l'ora accanto alle note circa ogni 15 minuti o almeno marcando l'orario di inizio del passaggio da una situazione all'altra, per esempio quando in classe l'insegnante introduceva una nuova attività o quando durante le riunioni si passava da un ordine del giorno all'altro.

Figura 3.6: una pagina del taccuino delle note di campo

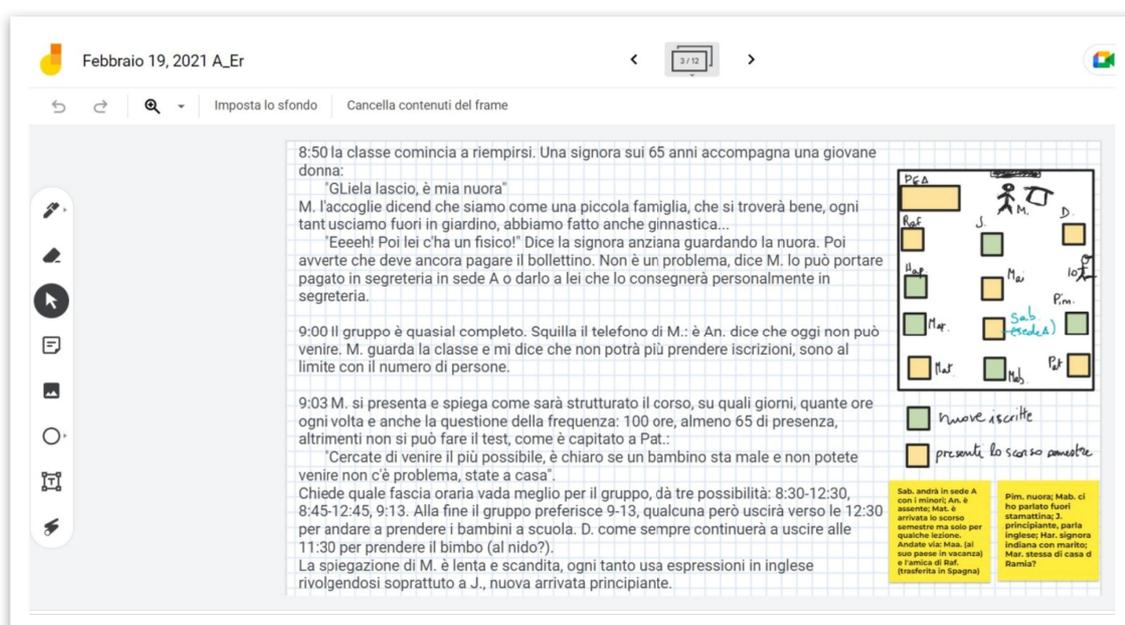


Una volta tornata a casa da scuola redigevo il diario di campo: elaboravo le note e agganciavo al testo le eventuali foto scattate durante la giornata o gli eventuali schizzi di situazioni che mi avevano colpita. Cercavo di dedicare il tempo necessario a questa operazione la sera, dopo aver passato la giornata o alcune ore sul campo, per limitare la perdita dei particolari nella memoria (Bernard, 2011; Walford, 2009). Tuttavia, siccome alcune lezioni del CPIA finivano piuttosto tardi la sera, mi è capitato di dover rimandare al giorno successivo la redazione del diario per eccessiva stanchezza.

Ho scelto di scrivere il diario al computer, in modo da avere i dati digitalizzati e pronti per essere trattati, analizzati e/o stampati. Non volendo perdere la possibilità di riportare con ricchezza di dettagli schemi e schizzi fatti sul campo, ho deciso di non utilizzare un programma di video-scrittura, come Word, ma una lavagna digitale. In questo modo avrei potuto utilizzare la tastiera per scrivere il testo e inoltre, usando la penna digitale, anche gli strumenti di disegno a mano libera per aggiungere particolari.

La pagina di note di campo riprodotta poco più su si è trasformata in tre pagine di diario di campo sulla lavagna digitale. Nella foto seguente si può vedere una di queste pagine:

Figura 3.7: Una pagina del diario di campo (note estese)



Rispetto a un normale programma di video scrittura, la lavagna digitale ha lo svantaggio di offrire strumenti di formattazione e giustificazione del testo molto limitati e rudimentali. In compenso però permette di organizzare la pagina come si farebbe con un diario cartaceo, per esempio lasciando i margini liberi per aggiungere schemi, foto e note su foglietti adesivi; io per esempio ho utilizzato la funzione post-it per annotare a margine informazioni di contesto, dubbi da approfondire sul campo o nelle interviste e pensieri che mi venivano in mente durante l'osservazione o durante la redazione del diario. I post-it a margine rappresentano quelli che Delamont (2008) chiama "*low level comments*", cioè commenti che non hanno ancora lo spessore di riflessioni critiche sui dati, sul proprio stare nel campo o di possibili idee interpretative. Parte di questi commenti "*more reflexive, critical self and confessional*" (ivi, p. 51) sono stati registrati, nel mio caso, nel diario riflessivo o, in una fase di analisi più avanzata, in uno spazio apposito per le note. L'uso di un diario digitale mi ha anche permesso di tenere in ordine, allegate alle singole voci, le eventuali foto dei materiali didattici utilizzati durante le lezioni.

Durante il periodo di accesso al campo ho cercato di andare in ognuna delle due sedi una volta a settimana, escludendo i periodi di pausa per le vacanze natalizie e di Pasqua e alcune settimane di chiusura della scuola per via delle misure di emergenza Covid reintrodotte dal governo alla fine di marzo 2021.

Il diario di campo è composto da 56 voci: 47 sono relative alle attività osservate nelle due sedi, 9 sono state realizzate attraverso la partecipazione, che mi è stata in alcuni casi accordata, alle riunioni on-line dei colleghi e delle commissioni, che quindi includevano anche docenti delle altre sedi del CPIA. Le 47 voci raccolte attraverso le osservazioni nelle due sedi del CPIA includono lezioni, esami e test d'ingresso, attività quotidiane al di fuori delle aule, come in segreteria o nei corridoi, riunioni interne, in particolare la programmazione dei docenti di alfabetizzazione e il coordinamento alfa-medie (CAM), ovvero la riunione tra tutti i docenti di sede. Delle 47 voci, 26 provengono dalle note di campo prese nella sede A; di queste, quattro documentano l'osservazione di riunioni interne. Nella sede B ho invece preso nota di 21 diversi momenti; tra questi 8 erano relativi a riunioni interne.

3.4 Gli strumenti di analisi dei dati

Nella precedente sezione ho descritto gli strumenti di raccolta dati (documenti politici, interviste, osservazione partecipante) e ho discusso potenzialità e criticità legate alla loro scelta. Di seguito presento la strategia di analisi dei dati alla base di questo studio.

Questo lavoro adotta un punto di vista interpretativo all'analisi delle politiche (Wagenaar, 2014; Yanow, 2000). L'analisi interpretativa è una famiglia di approcci che si focalizzano sul significato di azioni e istituzioni. L'analisi interpretativa delle politiche è quella che cerca di comprendere le intenzioni degli attori coinvolti nei fenomeni sociali che riguardano le politiche. Nonostante questo punto in comune, in realtà gli approcci interpretativi sono molti e divergono per oggetto, metodo di analisi e presupposti filosofici. Alla base di questa divergenza c'è un modo diverso di concettualizzare il significato.

Wagenaar (2014) individua tre diversi tipi di significato: ermeneutico, discorsivo e dialogico. In questo studio, in linea con il posizionamento già delineato nel capitolo 2, il significato è considerato in senso dialogico. A differenza delle altre due prospettive, quella dialogica non considera il significato come una proprietà dell'oggetto di indagine, ma enfatizza la sua natura relazionale: "*meaning emerges only in relation to an interpreter*" (ivi, p. 55). Il significato degli artefatti umani, che siano testi (orali o scritti), oggetti o atti, viene "letto" in modo diverso a seconda di chi lo interpreta: non dipende quindi esclusivamente dalle intenzioni dell'autore, né dall'artefatto in sé, né dal solo interprete, ma è creato dalle interazioni tra tutti e tre (Yanow, 2000).

In altre parole, l'analisi interpretativa delle politiche si focalizza su come il significato viene costruito, attraverso l'interazione, all'interno di comunità interpretative, come può essere ad esempio una comunità scolastica. Analizzare una politica significa dunque accedere alla conoscenza locale di una comunità e mappare l'architettura dei dibattiti politici (Yanow, 2000).

È bene chiarire che a essere oggetto di interpretazione non solo i testi politici, ma anche le interpretazioni stesse che da questi testi derivano: altri testi, oggetti e

azioni che diventano a loro volta oggetto di interpretazione. In questo senso, le pratiche possono essere considerate dei dialoghi:

To understand practices as senseful, feasible, and legitimate reactions to particular situations requires that they be part of a shared framework of understandings and actions. Practices seen in this way are dialogical in that they represent a meaningful give-and-take between our actions and their impact on the material and social world at which they are directed. (Wagenaar 2014, p. 56)

Come illustrato nel disegno di ricerca (cfr. § 3.1 e 3.3), i dati empirici raccolti sono di diverso tipo: dai testi dei documenti politici, a quelli dei documenti interni prodotti dalla scuola, dalle trascrizioni delle interviste, alle pagine di diario, dalle foto di ambienti, ai materiali didattici distribuiti durante le lezioni. Una prima questione ha riguardato quindi la scelta di una strategia analitica che mi permettesse di far parlare dati eterogenei.

In primo luogo ho scelto di separare i testi dei documenti politici (raccomandazioni, leggi, decreti, linee guida) da tutto il resto e di utilizzarli per familiarizzare con lo sfondo storico, socio-culturale e politico nel quale ha preso forma il passaggio da CTP a CPIA. Per farlo, ho utilizzato un'analisi del discorso (Bacchi, 2009). Lo scopo era di comprendere in che modo fossero rappresentati i problemi a cui la politica si proponeva di rispondere, quale ruolo avesse l'educazione degli adulti, e quali funzioni del CPIA fossero ridefinite a tale scopo.

Una scelta diversa ha riguardato gli altri dati, quelli raccolti prevalentemente sul campo. In questo caso mi sono orientata su un'analisi narrativa (Clandinin & Connelly, 2006) adattata ad una prospettiva etnografica (Cortazzi, 2001).

Discuto le due strategie separatamente nelle due sotto-sezioni che seguono.

3.4.1 L'analisi del discorso

Nel capitolo 2, discutendo alcuni dei modi in cui sono state concettualizzate le politiche, ho fatto riferimento al filone di studi critici, che considerano le politiche come costrutti discorsivi.

L'analisi critica dei discorsi (*critical discourse analysis*) “*focuses on the ways discourse structures enact, confirm, legitimate, reproduce or challenge relations of power and dominance in society*” (Van Dijk, 2001). Il suo scopo è quindi quello di rendere visibili le strutture discorsive in cui siamo immersi (Wagenaar, 2014) e comprendere in che modo esse siano implicate nel mantenere le relazioni di potere in una società (Willig, 2013).

È facendo riferimento alle proposte metodologiche elaborate all'interno di questa linea di ricerca che ho mutuato l'approccio di analisi per esplorare il corpus dei 22 documenti politici. In particolare ho utilizzato il *What's the problem represented to be?* elaborato da Bacchi (2009). Lo scopo di questo tipo di analisi è di rivelare quali siano le rappresentazioni dei problemi incorporate nelle politiche e di spiegare come e perché queste rappresentazioni siano costruite dai differenti attori politici.

La proposta di Bacchi si struttura su sei domande guida:

- 1 *What's the 'problem' represented to be in a specific policy?* Questa domanda ha lo scopo di rendere esplicita la rappresentazione del problema in una specifica politica.
- 2 *What presuppositions or assumptions underlie this representation of the 'problem'?* Fa riferimento al concetto di *archivio* sviluppato da Foucault, ovvero un sistema di significati che regola, in un dato tempo e in una data società, ciò che può essere detto e pensato. È estremamente complesso esplicitare l'archivio presente, in cui si è immersi e da cui si è condizionati. Tuttavia, attraverso delle strategie di analisi come l'esplorazione di concetti chiave, dicotomie, e categorie utilizzate nelle politiche, è possibile portare alla luce alcuni aspetti del sistema di significati contemporanei.
- 3 *How has this representation of the 'problem' come about?* Questa domanda guida l'analisi sulle condizioni, sulle decisioni e sui processi che hanno permesso alla rappresentazione del problema veicolata dalla politica di diventare dominante. La domanda fa riferimento specifico al concetto di *genealogia* di Foucault, ovvero la metodologia che si propone di

ricostruire la storia dei conflitti tra discorsi in competizione tra loro e il modo in cui alcuni sono diventati dominanti, silenziando gli altri.

- 4 *What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the 'problem' be thought about differently?* Ha lo scopo di stimolare la discussione sugli aspetti e sulle prospettive che non vengono problematizzati dalle politiche.
- 5 *What effects are produced by this representation of the 'problem'?* Gli effetti a cui si fa riferimento questa domanda sono soprattutto quelli di soggettivazione; lo scopo è soffermare l'attenzione sul fatto che le rappresentazioni dei problemi influiscono in modo diverso su gruppi e persone, favorendo alcuni e sfavorendo altri.
- 6 *How/where is this representation of the 'problem' produced, disseminated and defended?* Si propone di esaminare quali siano le pratiche e i mezzi attraverso i quali le rappresentazioni dominanti raggiungono pubblici specifici e acquisiscono legittimità.

Nel condurre l'analisi sui documenti politici mi sono ispirata a questo gruppo di domande guida, per quanto non in modo sistematico. In particolare, ho cercato di interrogare i dati soprattutto attraverso le domande 1, 2, 4 e 5.

3.4.2 *L'analisi narrativa*

Raccontare storie è una modalità di base che gli esseri umani possiedono per conoscere e organizzare le proprie esperienze. Storie ed elementi narrativi si incontrano continuamente nei dati e sono ormai alcuni decenni che le scienze umane e quelle sociali si interessano ad essi (Pagani, 2020). E tuttavia l'ubiquità della narrazione è anche, da un punto di vista analitico, il suo "tallone d'Achille", nel senso che spesso ci si limita a rilevare nei dati la presenza di elementi narrativi e a descriverli (Wagenaar 2014, p. 209). La questione rilevante, anche per lo studio di come le politiche sono messe in pratica, è invece che funzione abbiano queste storie, in che modo siano legate all'azione.

A questo proposito, per esempio, Ball (2012) sottolinea il ruolo di alcune figure all'interno delle scuole, i narratori appunto, nell'armonizzare le politiche in una narrazione istituzionale (cfr. § 2.2).

L'analisi narrativa è sempre più spesso utilizzata anche nel realizzare etnografie. Soprattutto in questo caso, l'analisi dovrebbe andare oltre lo scopo di descrivere i contenuti o le strutture narrative:

However, simply analysing narrative structures or contents is not sufficient in ethnographic research. Account needs to be taken on the functions of particular narratives, the cultural conventions and the contexts within which they occur; together with the speaker's motive and intention, these construct the meaning for the teller. Since narratives are interactive, occasioned tellings, it is also crucial to consider performance aspects and how narratives do social work among participants in speech events [...]. Such functional, contextual, performative aspects of narrative have implications for a rationale of narrative analysis (Cortazzi 2001, p.384).

In linea con questa posizione, per l'analisi dei dati raccolti sul campo ho utilizzato un modello dialogico/performance (*dialogic/performance analysis*) (Pagani, 2020), in particolare quello proposto da Connelly e Clandinin (2006) nel campo della ricerca educativa. La loro proposta analitica, infatti, permette di intrecciare più livelli di analisi e di comprendere la storia individuale all'interno del contesto storico, sociale e culturale in cui la storia è stata raccontata. Di questa storia fa parte anche il ricercatore o la ricercatrice, che attraverso le sue interazioni sul campo e le sue interpretazioni, interviene sulla costruzione della narrazione.

Il modello elaborato da Connelly e Clandinin prevede l'esplorazione simultanea di tre dimensioni: *temporalità, socialità e luogo*.

Esplorare la dimensione della *temporalità* significa non fermarsi ad una descrizione dello stato delle cose nel presente, per quanto "densa" (Geertz, 1987) essa possa essere. Gli eventi, le persone e gli oggetti di studio, in un'analisi narrativa sono descritti con il loro passato, presente e futuro.

La dimensione della *socialità* include sia le condizioni personali che quelle sociali. Per condizioni personali si intendono "*the feelings, hopes, desires, aesthetic reactions, and moral dispositions of the person, whether inquirer or participant*" (Connelly & Clandinin, 2006, p. 480); le condizioni sociali riguardano invece le condizioni esistenziali, l'ambiente, i fattori e le forze in gioco

nel contesto in cui l'individuo si muove. La dimensione della socialità include anche le relazioni tra i partecipanti e il ricercatore o la ricercatrice.

Infine, la dimensione del *luogo* indica l'attenzione ai confini specifici, concreti, fisici e topologici del posto in cui avviene la ricerca. La specificità e i limiti del luogo, il loro impatto sugli eventi e il modo in cui i luoghi cambiano funzione e significato nel tempo sono aspetti cruciali nell'analisi narrativa.

In questo modello di analisi narrativa la soggettività di chi porta avanti la ricerca è vista come un aspetto cruciale nella raccolta e nell'interpretazione delle storie sul campo. Il ricercatore o la ricercatrice, infatti, non può sottrarsi dalla relazione ed è attraverso di essa che riesce a raccogliere, interpretare e spiegare le storie: "*narrative inquirers bracket themselves in to an inquiry*" (ivi, p. 480). Per questo motivo Connelly e Clandinin suggeriscono a chi sta per cominciare una ricerca di mettere per iscritto la propria storia e di esplicitare

his or her own narrative beginnings in relation to the topic. In effect, we encourage the inquirer to position himself within the inquiry. These writings become field texts that are subsequently treated in the same way as other field texts constructed with participants. (ivi, p. 483).

Questo suggerimento ha una rilevanza specifica per questo studio. Come docente di lettere e di italiano L2 con un'esperienza di lavoro, seppur breve, in un CPIA, avevo infatti una conoscenza da *insider* della politica di Riordino dell'istruzione degli adulti e familiarità con il contesto istituzionale ed educativo, nonché con la cultura organizzativa e professionale del CPIA.

Nella prossima sezione discuto questi aspetti.

3.5 Posizionamento: familiarità e distanza

L'osservazione di contesti più o meno familiari, legati alla propria cultura di appartenenza, come è in generale l'osservazione di contesti scolastici nel proprio paese, può porre dei problemi dovuti all'eccessiva familiarità con il campo (Delamont, 2008). I rischi maggiori sono di focalizzarsi, e conseguentemente di

registrare, solo gli eventi che ci si aspetta di vedere, e inoltre di giudicarli alla luce delle proprie esperienze pregresse all'interno del sistema educativo.

Nel mio caso, non ho avuto un'esperienza solo come studentessa nei diversi gradi scolastici della scuola pubblica italiana, ma anche come docente in un CPIA.

Riguardo al coinvolgimento della ricercatrice o del ricercatore nelle attività di osservazione, che può andare da un'osservazione più passiva, al porre domande, al partecipare alle attività, è possibile che in una stessa ricerca vengano assunti più ruoli, a seconda della situazione e del contesto (Delamont, 2008). Spradley (1980, in Cardano 2011) propone una classificazione basata su cinque ruoli osservativi diversi, che tengono conto del grado di partecipazione e del coinvolgimento: l'osservazione non partecipante (come avviene nell'analisi dei documenti); la partecipazione passiva (senza alcuna interazione); la partecipazione moderata; la partecipazione attiva, in cui il ricercatore è coinvolto nella maggior parte delle attività della comunità ospitante; la partecipazione completa, quando la ricerca viene portata avanti nel contesto di cui il ricercatore è parte.

Generalmente la partecipazione come co-attore dell'etnografo al campo non porta mai a un passaggio di ruolo, da ricercatore a membro a tutti gli effetti della comunità ospitante. In questo senso la partecipazione del ricercatore alle attività della comunità rimane sempre periferica e non prevede una responsabilità diretta sulle pratiche a cui il ricercatore si trova a partecipare (Piasere, 2002).

Io, in particolare, mi sono mossa soprattutto su tre ruoli osservativi: partecipazione passiva, partecipazione moderata e partecipazione attiva.

Tuttavia, una riflessione più ampia è necessaria quando chi fa ricerca entra in un campo che gli è familiare, perché ad esempio ne fa parte come professionista (Duch & Rasmussen, 2020). Per evitare di "scivolare" in modo inconscio in uno dei ruoli dei soggetti osservati, nel mio caso nel ruolo di insegnante, e quindi di finire con l'osservare le pratiche educative dal punto di vista di un professionista della scuola, ho utilizzato tre strategie differenti.

In primo luogo ho esplicitato le mie convinzioni rispetto all'oggetto della ricerca: ciò che conoscevo, come *insider*, della messa in pratica del riordino

dell'istruzione degli adulti, del CPIA come istituzione e organizzazione, delle sue funzioni.

In secondo luogo, ho seguito il consiglio di Delamont (2008) durante l'osservazione partecipante: mentre appuntavo ciò che osservavo sul mio taccuino, ho cercato di registrare più eventi possibili, anche i più minuti e scontati, sforzandomi di mantenere un impianto descrittivo nelle note di campo.

Infine, ho provato a creare uno specifico spazio esterno di distanza analitica (Duch & Rasmussen, 2020). Questo spazio può essere costruito attraverso la relazione con un secondo ricercatore, a cui il campo non è familiare (*outsider*): il ruolo del secondo ricercatore è quello di supportare il primo, quello che sotto certi aspetti è parte del campo (*insider*), nella creazione di distanza analitica dal campo, attraverso domande critiche che stimolano la riflessione sulle proprie convinzioni implicite. Nel mio caso lo spazio di distanza analitica stava nella relazione con la mia tutor di dottorato e gli altri ricercatori e ricercatrici con cui ho avuto modo di confrontarmi sui dati.

Inoltre, chiedere l'accesso a una istituzione scolastica presso la quale non ho mai avuto rapporti lavorativi ha contribuito ad ampliare lo spazio di distanza analitica: entrare come ricercatrice in una scuola dove non avevo in precedenza intessuto relazioni e di cui non conoscevo la configurazione concreta delle pratiche educative, ha creato una sorta di straniamento, in cui la familiarità con il campo ha dovuto essere costruita da capo.

Nonostante ciò, la mia identità di docente ha sicuramente contribuito a dare forma al tipo di dati raccolti (Hammersley & Atkinson, 2007).

Nel mio diario riflessivo, ho tenuto traccia delle riflessioni rispetto al mio posizionamento mentre procedevo nella raccolta e nell'analisi dei dati. Durante questo processo, ero infatti spinta a rileggere alla luce dei risultati emergenti alcune esperienze pregresse significative che avevo avuto come docente in un CPIA. Di questi aspetti faccio accenno a più riprese nei capitoli in cui presento i risultati dell'analisi. Per farlo, ho rielaborato in forma di vignette alcune riflessioni e ricordi presenti nel diario riflessivo e li ho messi in dialogo con alcuni dei risultati dell'analisi. Le vignette si trovano all'inizio delle sezioni analitiche che esaminano nodi cruciali emersi dall'etnografia

Nel prossimo capitolo, che precede i capitoli dedicati all'analisi, presento il contesto scolastico e le caratteristiche del CPIA in cui ho raccolto i dati, soffermandomi in particolare sulla descrizione delle due sedi (A e B) in cui ho passato un anno scolastico.

4. IL CPIA NEL SUO CONTESTO LOCALE

In questo capitolo, di tipo prettamente descrittivo, introduco il contesto scolastico in cui ho raccolto i dati etnografici.

Nella prima sezione ripercorro brevemente il passaggio da CTP a CPIA a livello locale, nella provincia del Veneto in cui si trova il CPIA presso il quale ho avuto l'accesso. Nella seconda sezione descrivo le caratteristiche di gestione e organizzative del CPIA, con una particolare attenzione alle due sedi (A e B) in cui ho raccolto i dati e alle loro risorse, in termini di posizione sul territorio, organico, spazi e arredi. Nella terza sezione, infine, riporto e rielaboro alcuni dati sull'utenza forniti dalla scuola riguardo alla nazionalità, all'età, all'occupazione e alla scolarità pregressa.

4.1 Lo sfondo storico: passaggio da CTP a CPIA nel contesto locale

Il CPIA al quale ho chiesto l'accesso per la raccolta di dati etnografici è stato uno dei primi della regione a costituirsi in seguito a una richiesta pervenuta a tutti gli uffici scolastici provinciali da parte della giunta regionale del Veneto, per valutare la possibilità di adesione ai progetti pilota assistiti dal MIUR (Deliberazione giunta regionale 1223/2014). In quell'occasione, tra i dieci CTP presenti nella provincia, uno fu individuato come sede centrale, mentre gli altri diventarono sedi associate; tutti e dieci, quindi, confluirono in un unico CPIA.

Alcuni dati raccolti per uno studio regionale sull'educazione degli adulti in Veneto (USR Veneto, 2007) permettono di ricostruire le caratteristiche principali dei CTP circa dieci anni prima che venissero aggregati, nella provincia in oggetto, in un'unica istituzione scolastica. Nell'A.S. 2005-2006, considerati nel loro insieme, i CTP offrivano corsi a quasi 7400 iscritti/e, di cui 4000 con cittadinanza italiana. I corsi erano divisi, come del resto ancora oggi nel CPIA, in tre grandi aree: alfabetizzazione, una parola che si usa ancora nei CPIA per indicare quelli che, più formalmente, sono indicati oggi con la sigla AALI, Alfabetizzazione e

Apprendimento della Lingua Italiana; scuola media (oggi primo livello); corsi brevi di educazione degli adulti (EdA, oggi chiamati IdA nel CPIA). Secondo i dati raccolti nell'A.S. 2005-2006, più della metà dell'utenza totale era iscritta ai corsi brevi EdA, che in effetti erano i più numerosi: i più offerti erano quelli di diverse lingue straniere (circa 250 corsi tra tutti i CTP) e quelli di informatica (circa 150 corsi in tutto); a questi seguiva una serie di corsi definiti di cultura generale: attività motoria, sportiva, yoga; corsi di storia e di storia dell'arte locale; corsi di filosofia, astronomia, geologia; corsi di educazione sanitaria o di educazione alla persona; corsi pre-professionali per baby-sitter e collaboratrici domestiche; corsi per professionisti nel settore dell'educazione degli adulti, come i docenti e gli educatori. Ai corsi EdA seguivano, per numero di corsi attivati e totale delle persone iscritte, i corsi di alfabetizzazione; tra questi non rientravano solo, come invece accade perlopiù oggi, i corsi di italiano L2, ma anche quelli per persone straniere analfabete in lingua madre e quelli di lingua italiana, matematica pratica e geometria, pensati appositamente per persone con disabilità. I corsi per la licenza media erano invece meno di una trentina in tutto il territorio provinciale e raccoglievano meno del 5% dell'utenza totale.

Questi dati sono significativi se messi a confronto con quelli disponibili per il CPIA che, è bene ricordare, è l'esito dell'aggregazione di tutti i CTP che esistevano precedentemente nella provincia: nell'A.S. 2018-2019, prima di una riduzione nelle iscrizioni dovuta alla pandemia, le persone iscritte al CPIA sono state circa 4300, un numero sensibilmente più basso di quello rilevato nell'A.S. 2005-2006. Inoltre, nel CPIA, le persone con cittadinanza straniera hanno decisamente superato il numero delle persone con cittadinanza italiana: nell'A.S. 2018/2019 erano circa l'85%. Non ho dati statistici rispetto al numero di corsi EdA attivati nel CPIA, ma dai dati raccolti sul campo è possibile inferire che siano, ad oggi, residuali rispetto al numero e alla gamma di quelli offerti dai vecchi CTP: nell'A.S. 2020-2021, quando ho avuto accesso al campo, solo una delle due sedi in cui sono stata lì aveva attivati, e consistevano in alcuni corsi di inglese e in un corso di informatica. Inoltre, dalle discussioni informali e dalle interviste con il personale scolastico che era presente al momento del passaggio da

CTP a CPIA, è emerso che una delle differenze maggiori tra i due ordinamenti è proprio la scomparsa, o l'estrema riduzione, dei corsi EdA (cfr. § 7.1)

Nello stesso periodo in cui si realizzava il passaggio da CTP e CPIA, si andavano creando quelle infrastrutture nazionali e regionali che avrebbero contribuito a dare forma al processo di *Riordino* nelle pratiche, a livello locale. Già nel 2011, su sollecitazione delle politiche di integrazione dei migranti, si era costituita una Struttura Tecnica Regionale con il compito di elaborare i test A2 della prefettura e i materiali per le sessioni di educazione civica e di realizzare dei momenti di formazione per i/le docenti. La Struttura Tecnica Regionale fa capo all'Unità di Coordinamento Regionale di Istruzione degli Adulti (UCRIDA) e negli anni ha ampliato le proprie competenze occupandosi del coordinamento, a livello regionale, di molte azioni legate alle funzioni dei CPIA; dal 2018 cura la pubblicazione di una rivista, *I quaderni Ucrida* (UCRIDA, 2022a). La Struttura Tecnica Regionale è un'infrastruttura cruciale, soprattutto rispetto al modo in cui in Veneto sono state interpretate e tradotte in pratica le normative relative all'integrazione dei migranti, come viene discusso meglio nel capitolo 6 (cfr. in particolare § 6.3.1).

Tra le azioni coordinate a livello regionale rientra l'adesione dell'ufficio scolastico regionale del Veneto al Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti (PAIDEIA), formalizzata nell'A.S. 2014-2015. Il Piano Paideia era stato avviato dal MIUR (Comunicazione MIUR 18-03-2015) in vista del passaggio da CTP a CPIA su tutto il territorio nazionale e prevedeva una serie di azioni di aggiornamento destinate a una parte del personale scolastico dei CTP o dei CPIA già costituiti con i progetti pilota. Gli enti attuatori del Piano Paideia sarebbero stati gli uffici scolastici regionali coinvolti nei progetti pilota, quindi anche quello del Veneto, insieme all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Il Piano si proponeva di valorizzare le esperienze dei progetti pilota, attraverso una collaborazione interregionale, ovvero un gruppo di lavoro formato dai rappresentanti di più regioni tra le quali fosse presente almeno una regione che avesse già attivato i CPIA. I gruppi di lavoro avrebbero lavorato su uno o più

ambiti individuati dal piano; l'elenco dei sei ambiti, e dei rispettivi prodotti previsti alla fine dei lavori, è interessante, perché dà alcune indicazioni sui sei aspetti considerati strategici per la messa in pratica del passaggio da CTP a CPIA: Rete territoriale di servizio; Attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo; Commissione per la definizione del patto formativo individuale; Progettazione per UDA, Fruizione a distanza, Percorsi di istruzione negli Istituti di prevenzione e pena. Confrontando questo elenco con le funzioni dei CPIA, così come emergono più avanti dall'analisi dei documenti politici (cfr. § 5.5 e Fig. 5.2), si nota come i sei ambiti individuati dal Piano Paideia possano essere ricondotti alle tre funzioni e alle relative sotto-funzioni dei CPIA; attraverso questo confronto si nota anche l'assenza, nel Piano Paideia, di un approfondimento sui corsi e sui test di italiano L2, probabilmente perché già presenti da qualche anno tra le pratiche dei CTP e quindi ormai ampiamente sviluppati.

Tornando ai sei ambiti di aggiornamento previsti dal piano, nello specifico, il Veneto avrebbe lavorato con il Friuli Venezia Giulia, le Marche e la Valle d'Aosta su due di essi, ovvero sulla Rete territoriale di servizio e sul Centro di attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Nel 2012, infine, sette CTP di diverse regioni italiane si erano riuniti nella Rete Italiana Istruzione Degli Adulti (RIDAP) a cui anche il CPIA in cui ho condotto la raccolta dati ha aderito alcuni anni fa. A partire dalla sua costituzione, RIDAP ha organizzato una serie di conferenze nazionali e, dal 2018, anche la fiera per l'istruzione degli adulti (Fierida), moltiplicando le occasioni d'incontro, di scambio e di negoziazione di significati e contribuendo alla loro circolazione tra il personale dei CPIA.

4.2 Le caratteristiche delle due sedi associate

Come si può intuire dal breve excursus storico del paragrafo precedente, il CPIA nel quale ho raccolto i dati è piuttosto grande, perché in esso sono confluiti ben dieci CTP. Ad oggi le sedi associate sono nove, quattro urbane e cinque extraurbane, perché in passato due sedi sono state fuse insieme. In ogni caso, si tratta di un'istituzione scolastica che si estende su un territorio provinciale

piuttosto vasto, attraverso le nove sedi associate e un totale di 23 punti di erogazione.

Nel periodo che ho passato sul campo, la dirigenza del CPIA era coadiuvata da due vice-presidi o collaboratrici: una docente di alfabetizzazione e una del primo livello. Ad oggi il consiglio d'istituto, l'organo collegiale in cui sono rappresentate tutte le componenti della scuola che si occupa della gestione economica e finanziaria, è sostituito da un commissario straordinario. In ogni sede associata c'è un/una docente che ricopre anche il ruolo di fiduciario/a di sede; inoltre, ognuno dei due settori didattici, alfabetizzazione e primo livello, deve avere una persona referente che si occupa del coordinamento dei corsi. Molto spesso, chi occupa la posizione di fiduciario o di fiduciaria di sede, ha anche il coordinamento dell'alfabetizzazione o delle medie, a seconda che insegna in uno o nell'altro settore. Tutte queste figure fanno parte del cosiddetto staff del CPIA, che ha una riunione dedicata, di norma di cadenza mensile.

La figura seguente sintetizza l'organigramma del CPIA:

Figura 4.1: Organigramma del CPIA

Dirigente			Tutto il personale docente di tutte le sedi associate e dei relativi punti di erogazione
Collaboratore dirigenza 1	Collaboratore dirigenza 2		
In ogni sede associata:			
Fiduciario/a di sede	Referente dei corsi di primo livello	Referente dei corsi di alfabetizzazione	
RIUNIONE DI STAFF			COLLEGIO DEI DOCENTI
Il consiglio di istituto è sostituito dal commissario straordinario			

(fonte: mia elaborazione)

L'organico del CPIA in cui sono stata comprende quasi 90 docenti, suddivisi più o meno equamente tra docenti di alfabetizzazione e di primo livello, con una leggera maggioranza dei primi; inoltre sono presenti circa 35 persone assunte come personale Amministrativo, Tecnico e Ausiliario (ATA): una dozzina fanno parte del personale di segreteria, mentre circa il doppio fanno parte del personale ausiliario, sono cioè collaboratrici e collaboratori scolastici; come in molti CPIA, non ci sono figure tecniche.

L'organico è legato a ognuna delle sedi associate: sono stati infatti mantenuti i vecchi codici meccanografici dei CTP e questo ha comportato, dal punto di vista amministrativo, il fatto che non sia possibile per il personale docente essere spostato in corso d'anno in altra sede per far fronte a necessità contingenti. Il passaggio ad altra sede è possibile infatti solo negli stessi termini della scuola diurna, cioè facendo domanda di trasferimento come se si chiedesse l'assegnazione a un'altra istituzione scolastica.

Le occasioni d'incontro tra docenti delle diverse sedi associate sono legate soprattutto a una serie di riunioni: il collegio dei docenti e i due collegi di settore, quello che raccoglie tutti i/le docenti di alfabetizzazione e quello che raccoglie tutti i/le docenti del primo livello. A queste si aggiungono le riunioni dei quattro dipartimenti del primo livello (lettere, matematica e scienze, tecnologia, inglese), e quelle delle commissioni su tematiche specifiche, che nell'A.S. 2020-2021 erano 12: orientamento, accoglienza, formazione a distanza (FAD), lateralizzazione del linguaggio, test di italiano L2, corsi di istruzione degli adulti (IdA, come vengono chiamati oggi i vecchi EdA), report di autovalutazione (RAV) e gruppo interno di valutazione, piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), esami del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA), Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS), materiali didattici per i corsi di italiano L2, educazione civica per i corsi di italiano L2.

All'interno di ogni sede sono invece presenti tre tipi diversi di incontri formalizzati: le riunioni di programmazione dei/delle docenti di alfabetizzazione; quelle di coordinamento alfa-medie (CAM), ovvero tra il personale docente di alfabetizzazione e quello del primo livello; quelle dei consigli di classe del primo livello.

Le due sedi associate (A e B) a cui ho chiesto l'accesso sono due delle quattro sedi urbane del CPIA.

Rispetto alle altre due sedi urbane, quelle in cui ho raccolto i dati sono posizionate in due aree della città più periferiche, a est e a sud. Il territorio servito dalle due sedi, inoltre, presenta una più alta presenza di residenti con cittadinanza straniera rispetto al dato medio cittadino del 10,5%: nei quartieri serviti dalla sede A i residenti stranieri sono tra il 13% e il 16% della popolazione, mentre nei

quartieri serviti dalla sede B questa percentuale sale tra il 16% e il 27%; (Cestim, 2022).

Sia la sede A che la sede B, nell'A.S. in cui ho raccolto i dati, avevano dei punti di erogazione, ovvero dei corsi attivati più o meno temporaneamente e ospitati da altre istituzioni o enti; la sede A ne aveva tre e la sede B due.

La sede A ha un organico un po' più numeroso di quello della sede B: nella sede A infatti ci sono 7 docenti di alfabetizzazione e 5 di primo livello di cui uno, quello di tecnologia, a tempo parziale, perché condiviso con un'altra sede associata; nella sede B ci sono invece 4 docenti di alfabetizzazione e 4 di primo livello; anche nella sede B il docente di tecnologia completa l'orario coprendo le necessità di due sedi associate; nell'A.S. 2020-2021, inoltre, le due sedi A e B condividevano una docente sulla cattedra specifica di italiano per stranieri (classe di concorso A023).

Le due sedi erano entrambe dei CTP prima di convergere nel CPIA. Per tutte e due quindi si è posta la questione di ridefinizione dei rapporti con l'IC di cui avevano fatto parte e che, a partire dall'A.S. 2014-2015, è diventata un'istituzione scolastica separata con cui condividere l'edificio e gli spazi.

Nelle due sezioni successive vengono descritte separatamente, per ognuna delle due sedi, le caratteristiche principali, in particolare quelle che riguardano i loro punti di erogazione, gli eventuali ruoli che i/le docenti svolgono in più, oltre alla docenza, all'interno del CPIA, e la struttura architettonica, nonché l'organizzazione interna degli spazi, degli edifici in cui sono stata.

4.2.1 La sede A

Nell'A.S. 2020-2021 la sede A aveva (e ha ancora, al momento in cui scrivo) tre punti di erogazione, più la sede carceraria (A_Er_Car): un primo punto di erogazione (A_Er_1) si trova nel quartiere più periferico della città, sulla direttrice est; un secondo punto di erogazione (A_Er_2) è in un comune che conta circa 6700 residenti e che confina ad est con il capoluogo di provincia; il terzo punto di erogazione (A_Er_3) è più lontano dalla sede associata e dalla città, è infatti in un piccolo comune di circa 2500 abitanti in una zona di bassa montagna a circa 20 km a nord. Nella sede associata A erano stati attivati circa 9 corsi di italiano L2 a

semestre (A1, A2 e B1) e un corso di primo livello. A questi si aggiungevano i corsi di italiano L2 nella sezione maschile e femminile della sede carceraria e il corso di primo livello nella sola sezione maschile.

Nel punto di erogazione A_Er_1, nato nel 2018 in seguito alle difficoltà rilevate dalle docenti di un istituto comprensivo (IC) nella comunicazione con alcuni genitori dei bambini di origine straniera, l'anno in cui ho raccolto i dati era attivo un corso di italiano L2 per sole donne e multilivello (A1 e A2 nello stesso gruppo classe); il corso era ospitato in uno dei plessi - una scuola media - dell'IC che aveva contattato il CPIA per coinvolgere le mamme non italofone.

Il punto di erogazione A_Er_2 aveva un'offerta più ampia, quasi pari a quella della sede associata alla quale era collegato: oltre ai corsi di italiano L2 su più livelli (A1, A2 e B1) era presente un corso di primo livello; il punto di erogazione era ospitato dall'IC locale, anche grazie al rapporto personale preesistente tra la dirigenza della scuola ospitante e una delle docenti del CPIA, che precedentemente aveva insegnato lì; per alcuni mesi, inoltre, l'amministrazione comunale aveva reso disponibile una stanza del municipio per una parte dei corsi di italiano L2, perché l'IC, anche per via delle misure di contrasto alla pandemia, non era riuscito a offrire al CPIA tutti gli spazi necessari.

Infine, il punto di erogazione A_Er_3 offriva dei corsi di italiano L2 (A1 e A2) a seguito di un accordo tra il CPIA e il servizio sociale del piccolo comune che ospitava i corsi, prestando un locale per fare lezione.

Una parte del personale docente della sede A, nell'A.S. 2020-2021, era coinvolto in varie attività del CPIA, oltre che nelle attività di docenza, come si può vedere nella seguente tabella:

Figura 4.2: Docenti con ulteriori ruoli nel CPIA oltre alla docenza – Sede A

Docenti con ulteriori ruoli oltre alla docenza (non obbligatori) - Sede A	
Docente 1 (Pers_Scol_19) ⁵	Responsabile di sede; referente dei corsi di alfabetizzazione; membro della Commissione Accoglienza; membro della Commissione Orientamento; membro della Commissione RAV; membro della Commissione PTOF.
Docente 2	Referente dei corsi di primo livello; coordinamento della Commissione Orientamento; membro della Commissione Accoglienza.
Docente 3	Membro della Commissione FAD.
Docente 4 (Pers_Scol_2)	Coordinamento della Commissione RAV; membro della Commissione Accoglienza; responsabile delle certificazioni di italiano L2 CILS.
Docente 5 (Pers_Scol_7)	Membro della Commissione Accoglienza; membro della Commissione lateralizzazione del linguaggio.

(fonte: mia elaborazione a partire dai documenti interni alla scuola e dalle osservazioni sul campo)

Il dato sui ruoli ricoperti oltre a quello di docenza è significativo perché nella sede A, rispetto alla sede B (cfr. Fig. 4.4), una parte del personale fa parte di commissioni strategiche per la messa in pratica delle politiche di *Riordino*, in particolare le commissioni PTOF, RAV, accoglienza e orientamento.

Durante la mia presenza sul campo, ho visitato più volte la sede associata e il punto di erogazione A_Er_1, mentre non sono mai stata in carcere e negli altri due punti di erogazione.

Dal punto di vista degli spazi fisici in cui si tengono le attività del CPIA, la sede associata A condivide un edificio storico della città, costruito ai primi del '900, con una scuola primaria. Per come è strutturato, l'edificio non permette di creare uno spazio totalmente separato per i corsi degli adulti: per raggiungere il piano a

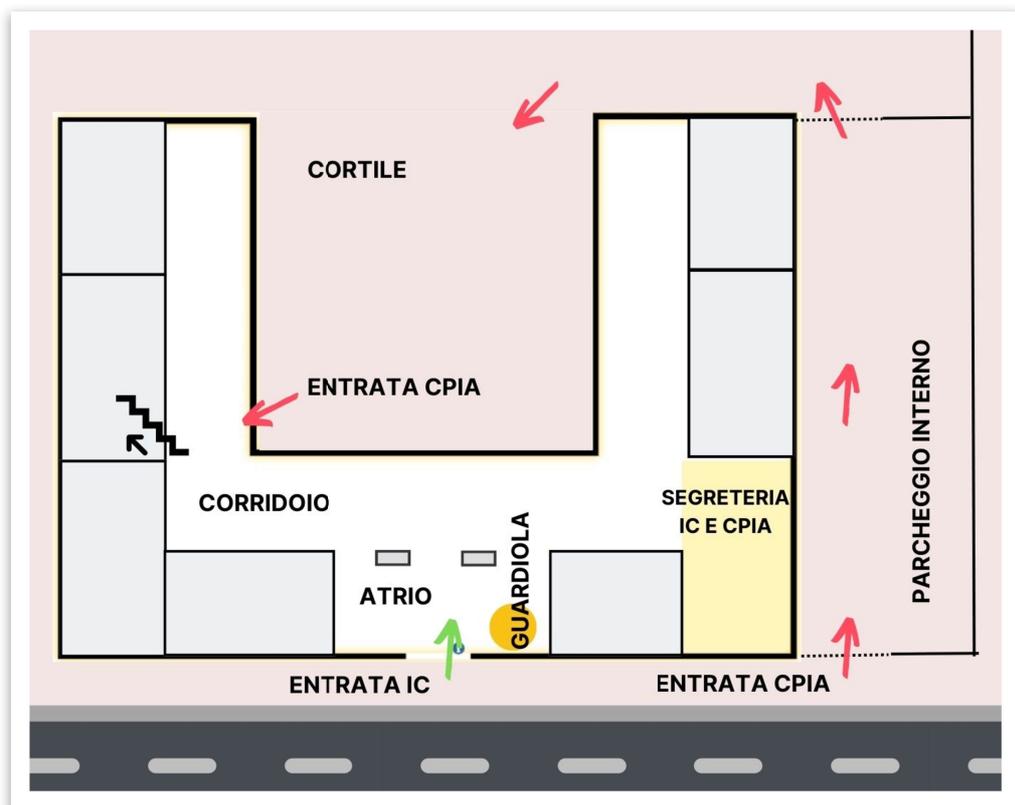
⁵ Tra parentesi il codice dell'intervista, nel caso in cui il/la docente sia stato/a anche intervistato/a.

loro dedicato, gli studenti e le studentesse del CPIA devono necessariamente passare attraverso un corridoio condiviso con la scuola primaria. Per questo motivo i corsi del CPIA iniziano dopo l'uscita dei bambini e delle bambine, alle 16:30.

Nonostante questo, l'entrata per gli studenti e le studentesse del CPIA è sul retro e si raggiunge attraversando il cortile. Lo spazio della sede associata A è piuttosto frammentato: gli spazi funzionali del CPIA, come quello deputato alla prima accoglienza e la segreteria, si trovano su un piano diverso rispetto a quello delle aule, sono condivisi con l'IC e inoltre non sono visibili entrando dal retro, come si può intuire dalla pianta seguente:

Figura 4.3: Schizzo della planimetria della sede

A⁶



6 Lo schizzo non deve essere considerato la rappresentazione fedele della planimetria, ma si avvicina alla reale suddivisione degli spazi. L'ho infatti copiato a mano libera sul mio taccuino delle note di campo dal piano gestione emergenze appeso nei corridoi.

Chi entra dal cortile si trova in un corridoio minore, che dà sull'atrio; in un angolo, dall'altra parte dell'atrio rispetto all'osservatore, seminascosta dai tramezzi, c'è la portineria dove siede il collaboratore scolastico; su un altro lato del corridoio, in fondo e poco visibile a chi entra dal retro, c'è la segreteria. Sia il collaboratore che la segretaria siedono negli spazi di lavoro che al mattino sono occupati dai rispettivi colleghi e colleghe dell'IC. Per salire al piano delle aule del CPIA bisogna prendere le scale secondarie dell'edificio, che chi entra dal retro trova di fronte a sé.

Questa conformazione dello spazio, oltre a comprimere le lezioni della sede associata A sulla fascia oraria pomeridiana e serale, costringe il personale a una serie di adattamenti: per esempio, a dover fare due rampe di scale, lasciando la classe, ogni volta che un/una docente ha necessità di chiedere qualcosa al collaboratore o alla segretaria. Da parte sua, il collaboratore si trova a lasciare la sua funzione di accoglienza tutte le volte che deve pulire le aule dove si fa lezione; questo era particolarmente evidente in periodo di pandemia, dato che la sanificazione andava fatta alla fine di ogni lezione. Anche per la segretaria la comunicazione con le/i docenti non può essere immediata perché, quando ha necessità di confrontarsi su una questione amministrativa, per esempio in relazione a un modulo di iscrizione o a un pagamento, deve lasciare la segreteria e salire al secondo piano.

Quest'ultimo aspetto potrebbe sembrare poco rilevante; tuttavia, per comprenderne appieno la portata, bisogna tenere in considerazione il fatto che i/le docenti del CPIA hanno una serie di compiti simili a quelli che, nelle altre istituzioni scolastiche, sono di solito concentrate nelle mani del solo personale di segreteria, e che quindi la collaborazione dei/delle docenti del CPIA con la segreteria è piuttosto stretta.

Nella sede A ci sono 6 aule, piuttosto spaziose. L'anno in cui ero sul campo nelle aule più grandi c'erano non più di 14 banchi, nelle altre qualcuno in meno, per via delle misure di contrasto alla pandemia; del nastro adesivo a terra mostrava la posizione in cui dovevano essere messi i banchi per rispettare il distanziamento. In una delle aule è presente un proiettore. Nella sede non c'è connessione internet.

Il punto di erogazione A_Er_1 è costituito da una piccola aula messa a disposizione dalla dirigenza dell'IC ospitante in una scuola secondaria di primo grado. L'entrata è un piccolo cancello sul retro: bisogna suonare il citofono per entrare, ma nessuno chiede di qualificarsi e il cancello viene aperto immediatamente. Il corso offerto dal CPIA, come già accennato, è dedicato alle donne, in genere le mamme dei bambini e delle bambine che frequentano le scuole di zona. Per questo motivo il corso è al mattino: per molte donne è la fascia oraria in cui sono più libere dalla cura dei bambini.

Per arrivare all'aula si costeggia il lato corto di uno dei cortili erbosi dell'edificio, in cui solo una volta, nell'anno passato sul campo, ho visto giocare i ragazzi e le ragazze delle medie durante la ricreazione. All'aula riservata per il CPIA si accede attraverso un piccolo andito, dove sono accatastati alcuni vecchi arredi scolastici. L'aula non è molto ampia: nell'A.S. 2020-2021 era stata predisposta con 11 banchi, per rispettare le misure di sicurezza Covid. Le studentesse adulte hanno inoltre un bagno separato da quello dei ragazzi e delle ragazze dell'IC, che si raggiunge proseguendo sul corridoio e attraversando l'atrio, dove si trova l'entrata principale della scuola.

Nel punto di erogazione le funzioni di accoglienza e di segreteria sono in gran parte svolte dalla docente del corso; può capitare che una donna, avendo sentito parlare del CPIA e/o del corso di italiano L2, entri dall'entrata principale e venga quindi indirizzata verso l'aula del CPIA dalla collaboratrice dell'IC ospitante; ma tutte le funzioni di accoglienza, tra cui la consegna dei moduli di iscrizione, la raccolta dei bollettini pagati e le azioni di contrasto alla pandemia, come la misurazione della temperatura corporea, sono svolte dalla docente. Nell'aula non c'è la connessione internet ma è disponibile un computer portatile di pertinenza del CPIA.

4.2.2 La sede B

Quando sono entrata per la prima volta nella sede associata B, a metà ottobre del 2020, c'era un solo punto di erogazione (B_Er_1); il secondo (B_Er_2) è stato attivato nel secondo quadrimestre.

Quell'anno nella sede associata erano offerti dei corsi di italiano L2 di vari livelli (A1, A2, B1), su tre fasce orarie: mattina, pomeriggio e sera. Nel secondo quadrimestre è stato attivato anche un corso di italiano pre-A1, cioè per persone poco scolarizzate e/o con difficoltà nella letto-scrittura. Inoltre c'erano due corsi di primo livello, uno in fascia mattutina e un altro in fascia serale. Completavano l'offerta formativa dei corsi IdA: quelli di inglese, su più livelli (A1, A2 e B1), e un corso di informatica attivato nel secondo quadrimestre. I corsi di inglese erano frequentati prevalentemente da persone di origine italiana, a quello di informatica partecipavano sia persone di origine italiana che persone con background migratorio.

Il punto di erogazione B_Er_1 si trovava nel quartiere confinante a nord-ovest, ospitato in una scuola primaria; era gestito da un'unica docente di alfabetizzazione e consisteva nell'offerta di due corsi per sole donne di livello A1 e A2 nel primo quadrimestre, divenuti A2 e B1 nel secondo.

Il punto di erogazione B_Er_2 è stato attivato solo nel secondo semestre, attraverso il contatto con il parroco di una delle parrocchie presenti nel quartiere limitrofo, sulla direttrice sud. Il punto di erogazione B_Er_2 in realtà esisteva già prima delle mie osservazioni: negli anni precedenti era stato ospitato dall'IC locale che però successivamente aveva revocato la disponibilità dell'aula e dello spazio adiacente utilizzato per il servizio di baby sitting assicurato alle studentesse mamme. I/le docenti, con la mediazione di un'associazione locale, avevano quindi contattato il parroco, chiedendo una sala parrocchiale per poter dare continuità ai corsi di italiano L2 per sole donne cominciati l'anno prima. Quando, dopo mesi di trattative, il punto di erogazione è stato riattivato senza però il supporto del servizio di babysitting, è partito un corso di livello B1. A quel punto però tutti/e i docenti di sede avevano già l'orario completo e non potevano più occuparsi del punto di erogazione; il problema è stato risolto con l'aiuto di una docente di alfabetizzazione di un'altra sede del CPIA, che aveva delle ore a disposizione.

Anche il personale della sede B era coinvolto in attività ulteriori a quelle di docenza, come si può vedere nella seguente tabella di sintesi:

Figura 4.4: Docenti con ulteriori ruoli nel CPIA oltre alla docenza -Sede B

Docenti con ulteriori ruoli oltre alla docenza (non obbligatori) - Sede B	
Docente 1	Fiduciario/a di sede; Referente dei corsi di primo livello; membro della Commissione RAV; membro della Commissione PTOF
Docente 2 (Pers_Scol_15) ⁷	Referente dei corsi di alfabetizzazione; membro della Commissione PLIDA; membro della Commissione materiali didattici italiano L2
Docente 3 (Pers_Scol_6)	Coordinamento del dipartimento di lettere; membro della Commissione FAD; responsabile delle certificazioni di italiano L2 PLIDA.
Docente 4	Coordinamento del dipartimento di inglese
Docente 5 (Pers_Scol_3)	Membro della Commissione PLIDA; membro della Commissione CILS.

(fonte: mia elaborazione a partire dai documenti interni alla scuola e dalle osservazioni sul campo)

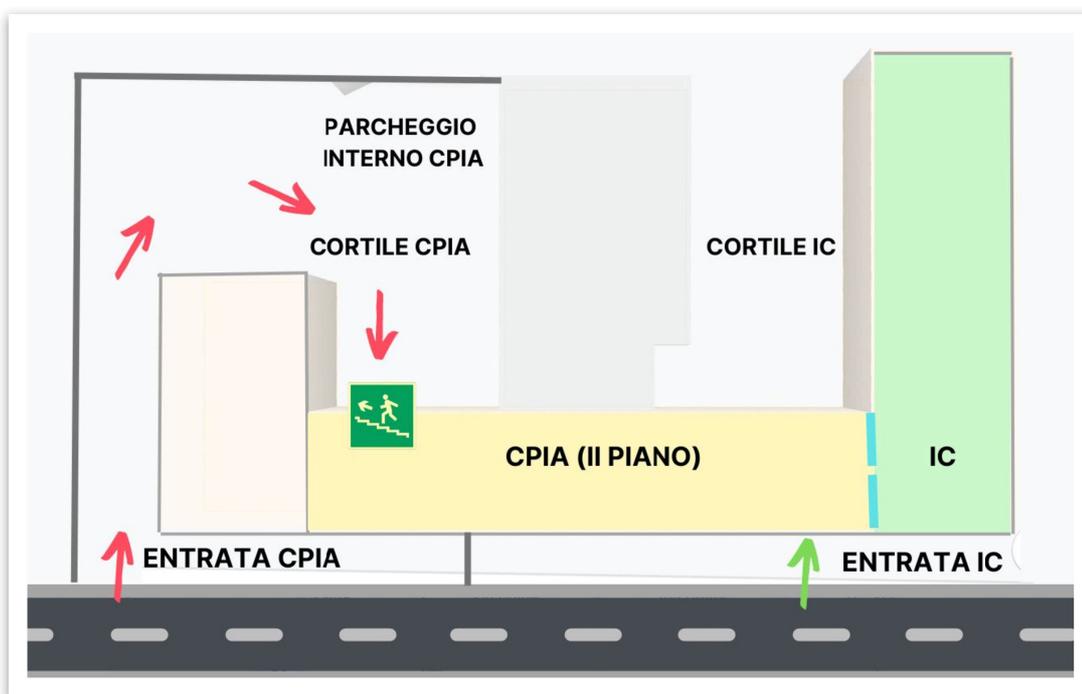
Confrontando questi dati con quelli della sede A (fig. 4.2), si nota che anche molti/e docenti della sede B sono impegnati in una serie di attività in più rispetto alla docenza, ma che si tratta di attività più legate al coordinamento e al miglioramento della didattica: due tra le docenti del primo livello della sede B, per esempio, sono coordinatrici di dipartimento, ovvero il collegio che riunisce tutti i docenti che, nelle diverse sedi del CPIA, insegnano la stessa materia. Le riunioni di dipartimento hanno lo scopo di creare uno spazio di confronto sui materiali didattici e sulle prove, in particolare quelle d'esame (l'ex esame di licenza media); inoltre, nel passaggio da CTP a CPIA, sono stati i dipartimenti a elaborare le unità di apprendimento (UdA), ovvero gli strumenti che hanno tradotto le competenze ministeriali in obiettivi didattici misurabili in crediti. Nel complesso, si nota anche un interesse dei/delle docenti della sede B per la valutazione e certificazione linguistica in italiano L2, che viene espresso attraverso la partecipazione di

⁷ Tra parentesi il codice dell'intervista, nel caso in cui il/la docente sia stato/a anche intervistato/a.

alcuni/e di loro alle commissioni per gli esami di certificazione PLIDA e CILS e per la creazione di materiali didattici.

La raccolta dati è avvenuta nella sola sede associata. Non ho cioè mai visto i due punti di erogazione. La sede associata si trova in un edificio costruito circa 50 anni fa che il CPIA condivide con una scuola secondaria di primo grado. A differenza della sede A, la sede B ha spazi ben distinti da quelli dell'IC, come è mostrato nella figura seguente:

Figura 4.5: Schizzo della planimetria della sede B - entrata

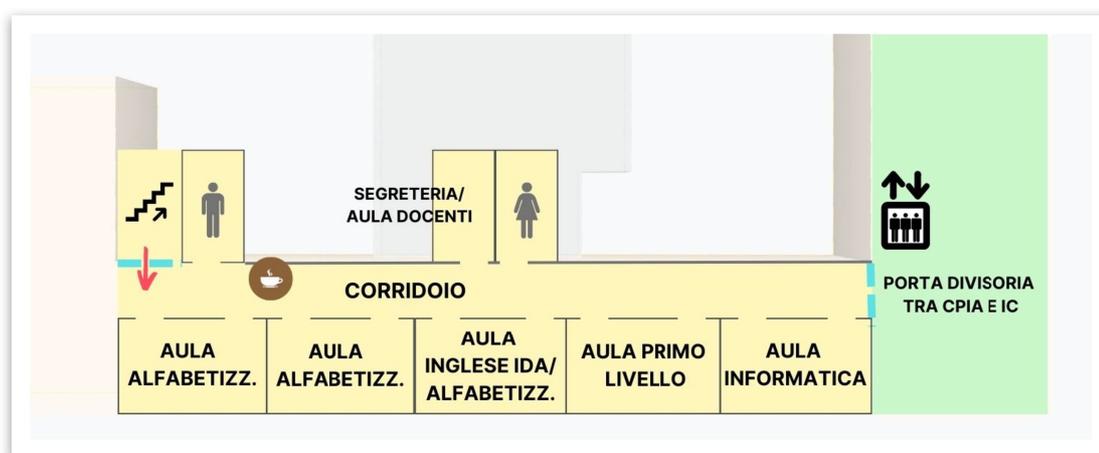


La sede B del CPIA ha un'entrata propria che, per quanto secondaria, perché per entrare a scuola si sale dalle scale anti-incendio, è ben visibile sulla strada. Questa separazione degli spazi permette alla sede B di organizzare in modo autonomo le proprie attività, senza dover negoziare con l'IC e utilizzando diverse fasce orarie, offrendo corsi dalle 9 alle 22.

Lo spazio a disposizione del CPIA, rispetto all'ampiezza totale del plesso scolastico, è ridotto, ma è tutto su un piano, il secondo. Come mostrato nella figura 4.6, la sede B dispone di cinque aule, tra cui una di informatica. Le altre quattro sono tutte dotate di lavagna interattiva multimediale (LIM) collegata a un

PC e sono piuttosto spaziose. È presente una rete internet che è a disposizione del personale scolastico ma non degli studenti e delle studentesse. Sul corridoio si affaccia la segreteria, che funge anche da aula insegnanti: al centro ci sono due tavoli uniti a formare un grande piano quadrato. La postazione del collaboratore e della collaboratrice è costituita da un banco a metà del corridoio, accanto alla segreteria. La sede B è dotata infine di una macchina per le bevande calde, posizionata nel mezzo del corridoio e che tutti/e possono utilizzare. L'impressione è di uno spazio scolastico coeso, compatto, non smembrato tra più piani, né con gli spazi funzionali alle attività sparpagliate su spazi troppo vasti, come accade nella sede A. Le attività della sede B si svolgono infatti praticamente tutte sullo stesso corridoio. La comunicazione tra le diverse figure del personale scolastico è molto più fluida, rispetto a quello che accade nella sede A.

Figura 4.6: Planimetria sede B – suddivisione degli spazi



In sintesi, la sede A e la sede B, entrambe inserite in contesti urbani con una più alta presenza di residenti stranieri rispetto ad altre aree della città, differiscono per varie caratteristiche.

La sede A ha un organico leggermente più ampio della sede B e più punti di erogazione, di cui uno particolarmente grande per numero di corsi offerti, più la sede carceraria. Il personale docente di entrambe le sedi è impegnato in varie attività di gestione dell'autonomia della scuola, ma i/le docenti della sede A sono in generale più presenti nelle commissioni strategiche per la messa in pratica delle

politiche di *Riordino*, mentre i/le docenti della sede B fanno parte soprattutto delle commissioni dedicate al miglioramento della didattica, alla produzione di materiali didattici e alla certificazione dell'italiano L2.

Infine, entrambe le sedi condividono un edificio scolastico con un IC, ma il modo in cui è strutturata questa condivisione è molto diverso: nella sede A una parte degli spazi si sovrappongono e, siccome non è stato possibile separare totalmente l'IC dal CPIA, si è optato per una separazione temporale; anche per questo motivo, gli spazi del CPIA sono divisi tra il piano terra e il secondo piano. La sede B invece non ha spazi in comune con l'IC, da cui è totalmente separato attraverso la chiusura di un corridoio, e si sviluppa su unico piano.

4.3 Caratteristiche dell'utenza

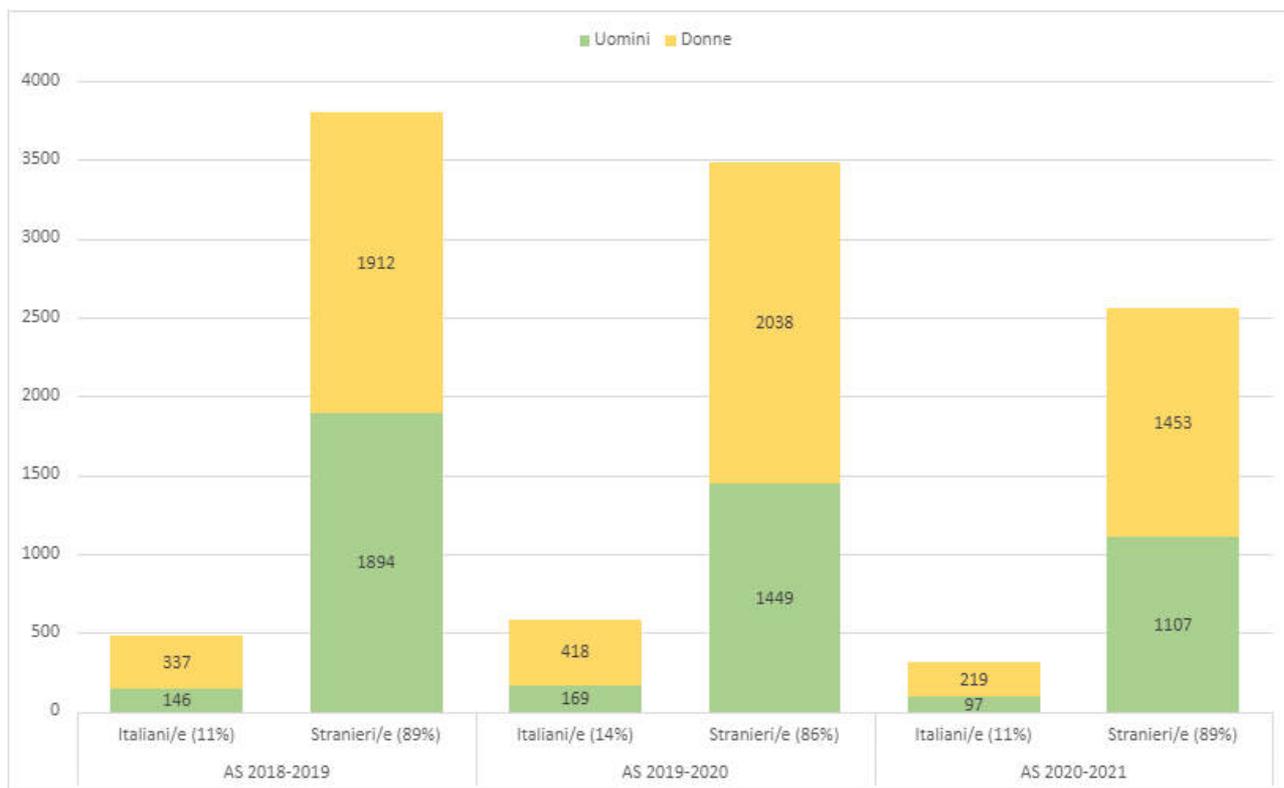
La popolazione scolastica dei corsi per gli adulti è varia per età, provenienza, percorsi d'istruzione pregressi e bisogni formativi e d'istruzione. Nel corso degli anni, inoltre, le caratteristiche degli/delle studenti sono profondamente cambiate, in parte come riflesso dei mutamenti socio-economici del paese (Benedetti, 2018); le tendenze principali, già presenti nei CTP e poi accentuatesi nei CPIA, hanno riguardato: l'aumento della popolazione scolastica straniera, la diminuzione dell'età media dell'utenza, la partecipazione ai corsi di persone disoccupate, non occupate o in cerca di prima occupazione (Corsi, 2018). In questa sezione faccio riferimento a queste tre dimensioni (nazionalità, età, occupazione), a cui aggiungo una riflessione sulla scolarizzazione pregressa, per esplorare le caratteristiche dell'utenza nell'anno scolastico in cui ero sul campo; la descrizione è resa possibile dai dati statistici raccolti attraverso i moduli di iscrizione dal CPIA in cui ho condotto la ricerca.

I dati nazionali, elaborati da INVALSI (2020) sull'A.S. 2017-2018, mostrano sia una netta preponderanza di studenti maschi (70%) e con cittadinanza non italiana (71%) che un'incidenza media delle persone disoccupate sul totale della popolazione scolastica dei CPIA di tutta Italia di quasi il 53%. Lo stesso studio riporta i dati per l'area del nord-est: la popolazione maschile presente nell'insieme dei CPIA del nord-est è di poco superiore al 60%, le persone

straniere rappresentano circa il 76% di quelle frequentanti e quelle disoccupate sono la metà.

Il dato locale, relativo al CPIA in cui ho condotto la ricerca, si discosta da quello dell'area geografica in cui è inserito per una maggiore presenza della popolazione femminile, che supera quella maschile, e per una percentuale più alta di persone con cittadinanza non italiana; questa discrepanza con il dato del nord-est sembra essere una caratteristica del CPIA che ho studiato, poiché è presente sia nell'anno in cui sono stata sul campo (A.S. 2020-2021), che nei due anni precedenti:

Figura 4.7: Popolazione scolastica per nazionalità e genere dal 2018 al 2021



(Fonte: mia elaborazione su dati statistici della scuola)

Osservando la serie dei tre anni scolastici si nota inoltre un calo nelle iscrizioni, meno accentuato nell'A.S. 2019-2020, più evidente nell'A.S. 2020-2021, probabilmente dovuto alle restrizioni per la pandemia di Covid-19.

In riferimento alle iscrizioni è importante poi ricordare che, nell'A.S. 2020-2021, le persone che hanno frequentato i corsi sono state circa 2500 (cfr. Fig. 4.7,

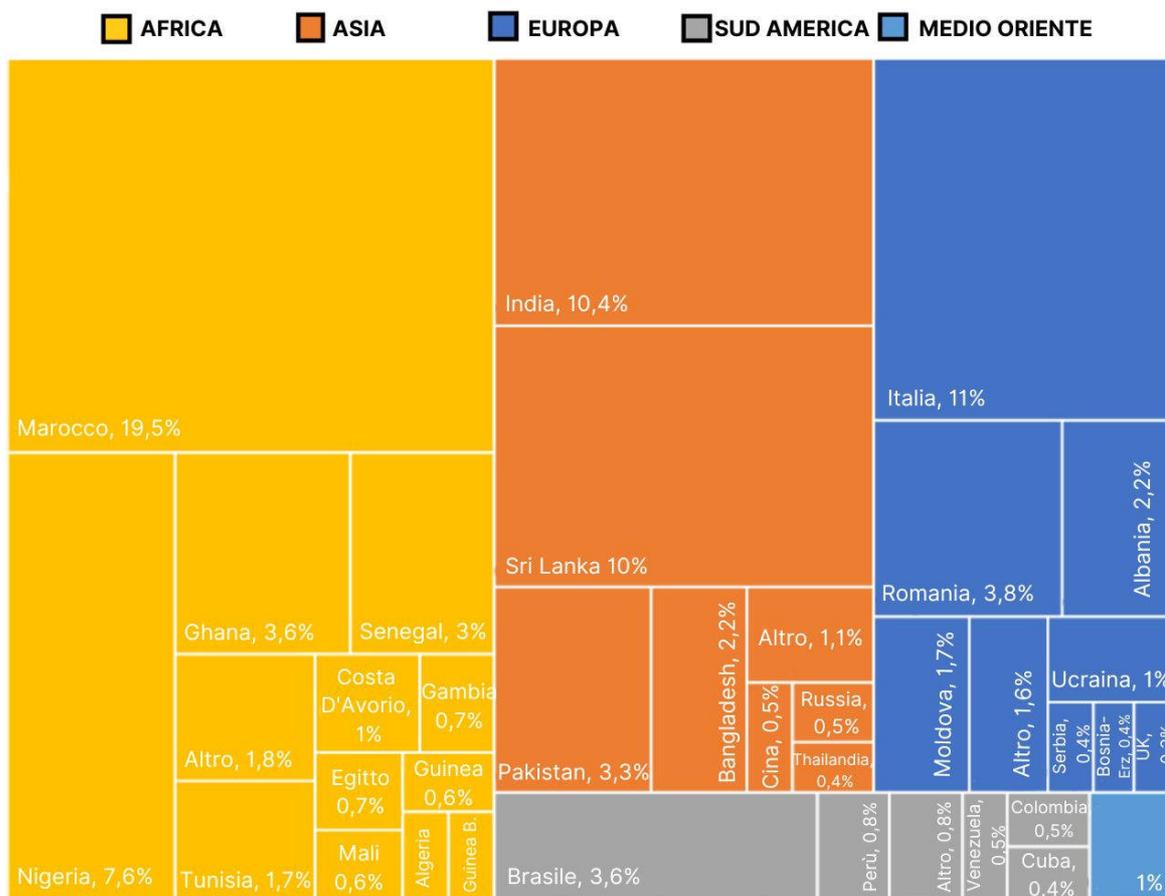
somma dei due istogrammi per l’A.S. 2020-2021), ma che le iscrizioni totali sono state circa 4100: questo dipende dal fatto che una parte degli/delle studenti si iscrive a più di un corso durante l’anno, soprattutto nel caso dei corsi di alfabetizzazione, che sono quadrimestrali.

4.3.1 Nazionalità

Come accennato, rispetto al dato nazionale e del nord-est, il CPIA osservato presenta una maggiore incidenza di studenti e studentesse con cittadinanza non italiana. Questa discrepanza può essere messa in relazione con la percentuale di persone straniere residenti nella provincia (12,5%), che è più alta della media nazionale (9,8%) (IDOS, 2022). La maggiore partecipazione femminile potrebbe invece essere legata a un insieme di fattori, tra cui i tassi di occupazione della popolazione residente, italiana e non, e il tipo di migrazione presente sul territorio. Su quest’ultimo aspetto si consideri per esempio il fatto che la popolazione straniera è presente in modo piuttosto radicato e stabile sul territorio, con una preponderanza di residenti di lungo periodo (70%) (IDOS, 2022), che, tra i permessi a termine, circa la metà siano stati rilasciati per motivi di ricongiungimento familiare e, inoltre, che il numero di permessi per motivi di protezione (8,5%) sia inferiore alla media regionale (10,1%) (ivi).

Le nazionalità presenti nel CPIA nell’A.S. 2020-2021 erano più di 90, compresa quella italiana. Le aree del mondo più rappresentate sono quelle dell’Africa sub-sahariana occidentale, del Maghreb occidentale e del sud-est asiatico, mentre le prime quattro nazionalità più rappresentate coprono insieme circa la metà degli/delle studenti: marocchina (quasi il 20%), italiana (quasi l’11%), indiana (10%) e srilankese (10%). Altre nazionalità ben rappresentate sono Nigeria, Romania, Ghana e Brasile:

Figura 4.8 Nazionalità più rappresentate nel CPIA, per paese e continente, A.S. 2020-2021

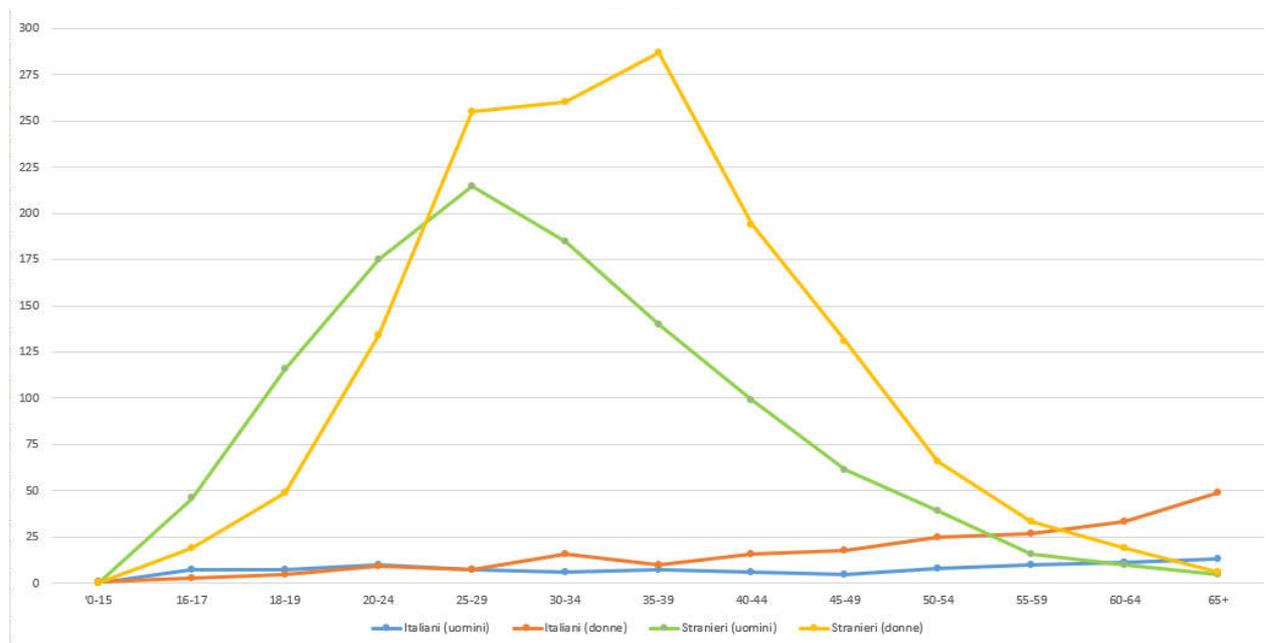


(Fonte: mia elaborazione su dati statistici della scuola)

4.3.2 Età

Le fasce di età più rappresentate cambiano notevolmente in riferimento alla sottopopolazione con cittadinanza italiana e a quella con cittadinanza non italiana:

Figura 4.9: Fasce d'età della popolazione scolastica: cittadinanza italiana e non, A.S. 2020-2021



(Fonte: mia elaborazione su dati statistici della scuola)

Come si può notare dal grafico, le fasce d'età più rappresentate nella sottopopolazione straniera sono quelle tra i 25 e i 39 anni, con una popolazione maschile in generale più giovane di quella femminile; la sottopopolazione italiana è invece rappresentata soprattutto da persone più anziane, con una preponderanza di donne sopra i 60 anni.

I minori, soprattutto stranieri e maschi, sono quasi tre su cento tra tutte le nove sedi del CPIA. Tra questi rientrano anche i minori stranieri non accompagnati (MSNA). Dalle mie osservazioni è emerso che nell'A.S. 2020-2021 ragazzi MSNA erano soprattutto presenti nella sede A, che di conseguenza aveva stretti rapporti con le cooperative che li accoglievano, mentre nella sede B erano iscritti/e soprattutto minori arrivati/e da poco attraverso ricongiungimenti familiari.

4.3.1 Occupazione e scolarità pregressa

I dati statistici raccolti dalla scuola attraverso le schede d'iscrizione permettono di estrapolare alcune informazioni anche sullo status occupazionale e sulla scolarizzazione pregressa. Sono dati già suddivisi dalla scuola in due

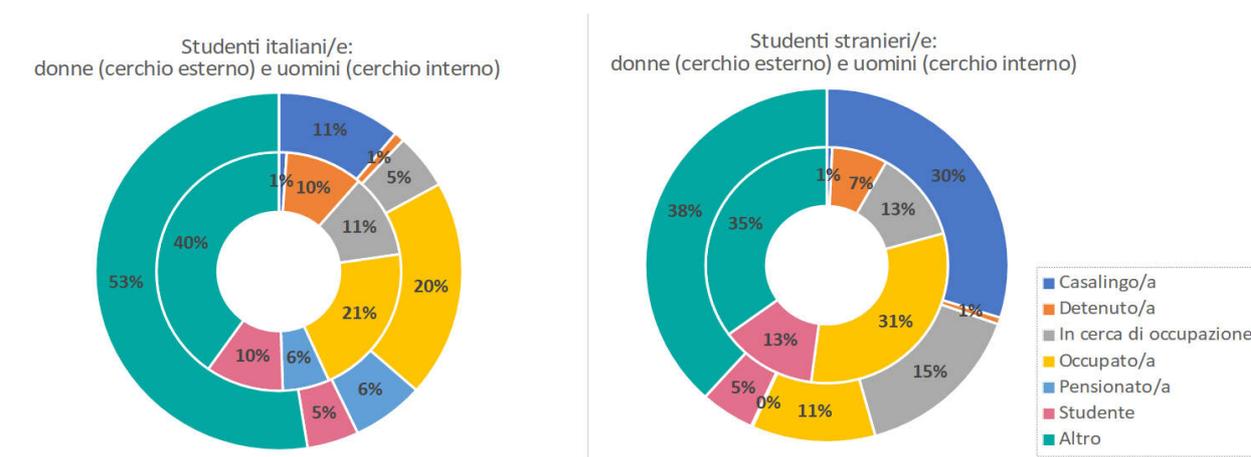
categorie: la sotto-popolazione con cittadinanza italiana e quella con cittadinanza di altri paesi. Tuttavia, è bene tenere presente che si tratta di dati raccolti in condizioni non sempre ottimali, come ho potuto comprendere dalle osservazioni sul campo: il modulo di iscrizione è in italiano e non sempre le persone che si presentano in segreteria hanno una competenza linguistica sufficiente per comprendere le diverse voci. In alcuni casi le persone sono accompagnate da familiari o conoscenti che le possono aiutare nella traduzione e compilazione dei moduli o chiedono di poterli portare a casa per farsi aiutare e poi tornare in un secondo momento a perfezionare l'iscrizione; inoltre, molto spesso, il personale ATA (segreteria e collaboratori/collaboratrici) aiuta chi ha difficoltà nella comprensione dell'italiano. Nei punti di erogazione è il/la docente a farsi carico della raccolta delle iscrizioni; in questo caso, siccome spesso si continua ad accettare iscrizioni anche a corso iniziato, può accadere che il modulo di iscrizione sia compilato mentre il resto del gruppo fa lezione, con il/la docente impegnato/a contemporaneamente sulle due attività. Per questi motivi, soprattutto nei momenti di maggior afflusso di nuove iscrizioni, le persone tendono a compilare il modulo senza affiancamento e di conseguenza l'interpretazione dei dati deve tener conto di possibili omissioni e/o fraintendimenti⁸.

Un'altra considerazione importante ai fini dell'interpretazione dei dati raccolti dalla scuola è che le voci che riguardano le condizioni occupazionali (casalingo/a, detenuto/a, in cerca di una prima occupazione, in cerca di una nuova occupazione, lavoratore autonomo, occupato/a alle dipendenze, pensionato/a, studente, MSNA, altro) non si escludono necessariamente tutte l'una con l'altra; tuttavia può essere selezionata una sola voce, per cui a ogni persona corrisponde nella statistica uno e un solo status occupazionale. Per quanto riguarda la scolarizzazione pregressa, invece, le qualifiche selezionabili (nessun titolo, licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore, laurea, qualifica professionale IeFP, altro) sono tarate sui titoli italiani e possono quindi non corrispondere alle qualifiche rilasciate in altri paesi.

8 Il Dossier dello studente, a cui i/le docenti hanno dedicato una parte del loro orario insieme agli/alle studenti, permetterebbe di accedere a dati più affidabili, ma purtroppo nell'A.S. 2020-2021 è stata realizzata solo una prima sperimentazione, peraltro non su tutta la popolazione scolastica, di cui non ho i risultati.

In ogni caso, le statistiche raccolte dalla scuola mostrano delle specificità interessanti sia tra la sotto-popolazione italiana e quella straniera, che tra uomini e donne, anche se una grossa percentuale di persone non ha dato una risposta precisa (categoria “altro”, di colore verde):

Figura 4.10: Profili occupazionali dell'utenza, A.S. 2020-2021

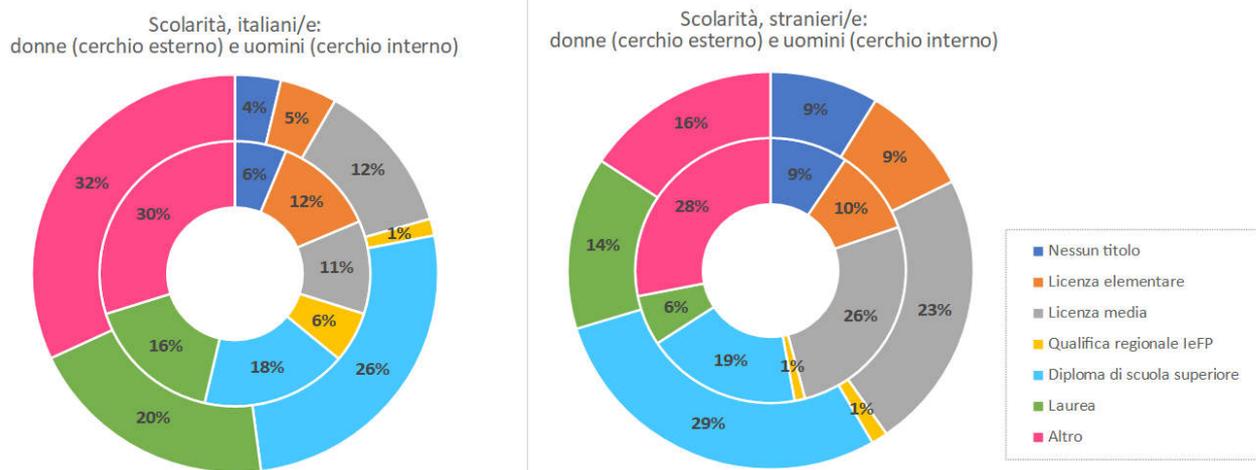


(Fonte: mia elaborazione su dati statistici della scuola)

In primo luogo, si può notare il minor tasso di occupazione dichiarato delle donne straniere che frequentano il CPIA rispetto agli altri gruppi: poco più di una su dieci nell’A.S. 2020-2021 ha indicato di avere un lavoro autonomo o dipendente, mentre circa una su tre è impegnata nel lavoro di cura della famiglia e di gestione della casa e il 15% è in cerca di lavoro. Gli uomini con cittadinanza non italiana sono il gruppo che ha dichiarato maggiormente di avere un’occupazione: circa uno su tre frequenta il CPIA e contemporaneamente lavora. Tra la sotto-popolazione maschile, sia con cittadinanza italiana che di altri paesi, è presente una percentuale di studenti che frequentano i corsi nella casa circondariale della città: nonostante il CPIA sia presente sia nella sezione maschile che in quella femminile, in realtà le donne che si iscrivono ai corsi sono molto poche. Questo dato è confermato dalle osservazioni e dalle discussioni informali con le/i docenti, le/i quali raccontano particolari difficoltà nel coinvolgere le detenute nei percorsi di istruzione offerti dal CPIA e il tentativo di intercettare i loro bisogni in modo diverso, per esempio attraverso il laboratorio di teatro.

Le persone che frequentano il CPIA in genere hanno percorsi di apprendimento formale piuttosto diversi:

Figura 4.11: Scolarità pregressa dell'utenza, A.S. 2020-2021



(Fonte: mia elaborazione su dati statistici della scuola)

Il grafico mostra come, in generale, una persona su sei non abbia alcun titolo o abbia avuto la possibilità di terminare la sola scuola primaria; questo dato solleva delle riflessioni, dato che, come verrà meglio illustrato nel Cap. 5, durante il processo di passaggio da CTP a CPIA il riferimento ai corsi di alfabetizzazione funzionale e di licenza elementare è sparito. È possibile dunque che persone con bassa o nulla scolarità accedano a corsi del CPIA che non sono del tutto adatti a loro, perché prevedono che le competenze di base di letto-scrittura e matematiche siano già state acquisite.

I dati mostrano anche come, nella sotto-popolazione straniera, un uomo su quattro e più del 40% delle donne abbiano titoli di istruzione superiore o universitaria: una parte di loro ovviamente frequenta i corsi di italiano L2; tuttavia, tra di loro ci sono anche tutte quelle persone il cui titolo estero non è riconosciuto in Italia, o il cui riconoscimento prevede un iter complesso e costoso, e per questi motivi decidono di iscriversi ai corsi di primo livello del CPIA. I dati in mio possesso non mi permettono di scorporare questo dato (studenti con titolo superiore alla terza media che frequentano il primo livello del CPIA), ma durante la mia

permanenza sul campo la questione è emersa con una certa frequenza (Cfr. § 6.1 e 8.1.1).

In conclusione, dai dati raccolti dal CPIA in tutte le sue nove sedi, emerge che la popolazione scolastica è principalmente straniera, con provenienze soprattutto dall’Africa sub-sahariana occidentale, dal Maghreb occidentale e dal sud-est asiatico; il CPIA osservato si discosta dalla media nazionale per una preponderanza significativa della sotto-popolazione femminile rispetto a quella maschile, soprattutto nelle fasce d’età più rappresentate, cioè tra i 25 e 29 anni.

Come già evidenziato, i dati sull’occupazione e sulla scolarizzazione pregressa probabilmente non restituiscono un’immagine sufficientemente chiara delle caratteristiche dell’utenza. Tuttavia, emergono differenze interessanti tra le sottopopolazioni: tra coloro che hanno dichiarato la propria condizione occupazionale, quasi la metà degli uomini stranieri lavora, mentre quasi la metà delle donne straniere è casalinga; in generale, le donne straniere hanno dichiarato maggiormente, rispetto agli altri gruppi, di essere in cerca di un lavoro. I dati sulla scolarizzazione pregressa mostrano come l’utenza abbia percorsi di istruzione formale piuttosto diversi.

4.4 Caratteristiche dei gruppi intervistati

In questa sezione conclusiva descrivo sinteticamente le caratteristiche dei due gruppi, personale scolastico e studenti, che ho intervistato.

La sede A e la sede B, insieme, hanno in organico 28 persone, tra personale docente e personale ATA. Io ne ho intervistate 18, di cui 14 docenti. Il personale precario (n. 4) era presente soprattutto nella sede A.

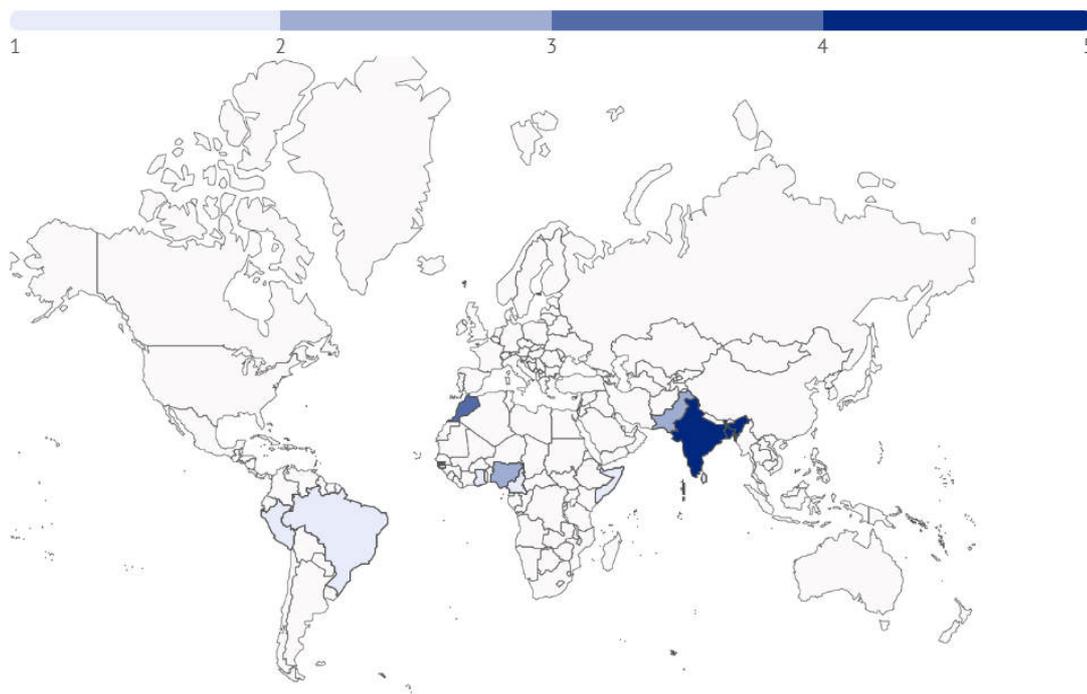
Dei/delle docenti intervistati/e, 5 insegnavano al primo livello (ex medie), 9 all’alfabetizzazione (corsi AALI, cioè di italiano L2). Gran parte del personale scolastico, sia docente che ATA, aveva avuto precedenti esperienze di lavoro all’IC (n. 16) e metà anche nel settore dell’insegnamento degli adulti, nei vecchi CTP (n. 9). Rispetto al numero di anni di esperienza come docenti per adulti, il gruppo di docenti intervistato può essere diviso in tre: un terzo del personale poteva essere considerato novizio, con meno di tre anni di lavoro nel CPIA o nei

CTP; un altro terzo aveva invece più di 10 anni di esperienza lavorativa tra gli anni passati al CPIA e quelli al CTP; l'ultimo terzo si posizionava nel mezzo, avendo tre o più anni di esperienza, ma meno di 10.

Nel corso della mia permanenza sul campo ho potuto intervistare 24 persone tra studenti e studentesse, con una preponderanza di queste ultime (n. 14). Tutte le persone intervistate erano iscritte ai corsi di primo livello o a uno dei corsi di alfabetizzazione (A1, A2 o B1). Un gruppo di studenti (n. 5), arrivati in Italia come minori stranieri non accompagnati (MSNA) erano iscritti formalmente alle medie ma frequentavano i corsi di alfabetizzazione ovvero, come si dice nel contesto del CPIA, erano biennalizzati. Non ho intervistato persone iscritte ai corsi IDA, cioè ai corsi brevi, prevalentemente di inglese e di informatica, offerti nella sede B. Questo spiega anche il fatto che nel gruppo di persone intervistate non ce ne siano di origine italiana: nell'anno in cui sono stata sul campo, nella sede B le persone con nazionalità italiana erano presenti soprattutto nei corsi IDA, mentre nella sede A le persone con nazionalità italiana erano soprattutto minori iscritti al primo livello nel punto di erogazione A_Er_2.

Rispetto alle provenienze del gruppo di studenti e studentesse intervistate, la maggior parte delle persone provenivano dal sud-est asiatico, dall'area del Maghreb e dall'Africa occidentale sub-sahariana (cfr. Fig. 4.12). Da questo punto di vista, il campione riflette abbastanza la composizione della popolazione scolastica del CPIA, con una grossa eccezione: nel gruppo di persone intervistate non ci sono studenti e/o studentesse dell'est Europa, pur ben rappresentati tra le persone che frequentavano le due sedi.

Figura 4.12: Provenienze degli studenti e delle studentesse intervistati/e (n. 24)



(Fonte: mia elaborazione su dati raccolti sul campo)

Dal punto di vista delle altre caratteristiche esaminate precedentemente attraverso i dati statistici della scuola (§ 4.3), il gruppo di persone intervistate riflette la varietà delle età e dei percorsi di scolarizzazione pregressa:

Figura 4.13: Corso frequentato, età e scolarizzazione pregressa, studenti/esse intervistati/e (n. 24)



(Fonte: mia elaborazione su dati raccolti sul campo)

Tra le persone intervistate molte non avevano un lavoro (9) o erano minori o neo-maggiorenni accolti in comunità (6), e quindi non occupati ma semmai inseriti in progetti di tirocinio presso aziende del territorio. Non ho potuto raccogliere informazioni sul tipo di occupazione di tutte le persone intervistate, ma coloro che me ne hanno parlato facevano prevalentemente lavori poco qualificati e precari, nel campo dell'assistenza familiare, delle pulizie, o come operai/e non specializzati/e o braccianti nelle aziende del territorio.

Dalle interviste è emerso anche come una parte delle persone senza un'occupazione al momento del nostro incontro, ne avesse invece una nel proprio paese. Di queste cesure, verificatesi nel percorso di migrazione, parlo in modo più approfondito più avanti (Cfr. § 8.4). Nel prossimo capitolo, che apre la sezione analitica, presento, invece, i risultati dell'analisi del discorso che ho realizzato sui testi dei documenti politici.

5. L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI NEI DOCUMENTI POLITICI

In questo capitolo esamino i documenti normativi che hanno delineato le principali funzioni istituzionali, la struttura organizzativa e l'offerta didattica dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA). Lo scopo di quest'analisi è di ricostruire la mappa di significati elaborati durante il processo politico di Riordino del sistema di istruzione degli adulti e di identificare gli artefatti o gli strumenti politici che trasportano questi significati e li rendono disponibili alla traduzione in pratiche. Si tratta di un processo piuttosto lungo e complesso, che consiste nel conferimento ai CPIA dell'autonomia scolastica.

Il Riordino del sistema di istruzione degli adulti è parte di una tendenza di più lungo periodo, presente anche nelle politiche educative di altri paesi, di istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti. A questo proposito è utile ricordare che, come molti altri Stati membri, l'Italia ha una tradizione di offerta educativa per gli adulti che va al di là delle esperienze istituzionalizzate che si sono via via consolidate soprattutto negli ultimi 25 anni. Le scuole popolari erano già presenti all'indomani dell'Unità d'Italia e spesso legate alle istanze di emancipazione, promosse soprattutto dai movimenti cattolici e marxisti, delle masse contadine e della nascente classe operaia (Formenti, 2021; Marescotti, 2017; De Sanctis, 1987). L'educazione degli adulti trovò poi un riconoscimento normativo nel 1947 (Lucca, 2007): lo Stato che usciva da vent'anni di dittatura fascista e che avrebbe vissuto di lì a poco il boom economico, aveva una popolazione con bassissimi livelli di istruzione e con rilevanti difficoltà nella letto-scrittura. Il primo censimento della neonata Repubblica Italiana, nel 1951, fotografava questo stato di cose: quasi il 60% della popolazione sopra i 14 anni non aveva la licenza elementare, mentre il 13% circa si dichiarava totalmente analfabeta (De Mauro, 2014). Le attività di scuole popolari furono pertanto una delle strategie previste dallo Stato per la lotta contro l'analfabetismo e la democratizzazione del paese, anche attraverso il finanziamento di sperimentazioni

come quella della trasmissione televisiva della RAI “Non è mai troppo tardi”, in cui Alberto Manzi insegnava a leggere e scrivere alla popolazione adulta (Farné, 2011). Nel frattempo si moltiplicavano le sperimentazioni nella società civile, supportate da intellettuali ed educatori/trici; tra le esperienze dei due decenni immediatamente successivi alla guerra, ci sono per esempio quelle di Danilo Dolci in Sicilia (Dolci, 2020), di Aldo Capitini nei Centri di Orientamento Sociale (Catarci, 2013), delle associazioni femminili (Formenti, 2021), di Don Milani presso la scuola di Barbiana e la pieve di San Donato (Scuola di Barbiana, 1967/2017; Milani, 1957/2014).

All'inizio degli anni '70 fu la negoziazione del sindacato dei metalmeccanici a permettere a tutti i lavoratori e le lavoratrici di poter accedere al diritto di utilizzare 150 ore pagate del loro lavoro per finalità educative. Le 150 ore furono utilizzate soprattutto per ottenere la licenza media, che nel 1971 era posseduta da circa il 23% della popolazione sopra i 15 anni (De Mauro, 2014). Al contempo le 150 ore contribuirono a una rimessa in discussione collettiva dei programmi scolastici e della funzione stessa della scuola, alla partecipazione dal basso alle attività dell'istituzione scolastica e a una concettualizzazione dell'Educazione degli Adulti come un diritto, che andasse oltre una mera seconda possibilità, il recupero di titoli o la formazione professionale, e che potesse offrire opportunità di crescita e trasformazione della persona umana nella sua totalità (Lauria, 2011; Pagnoncelli, 1977).

Tuttavia, fino alla creazione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) nel 1997 (OM 455/1997), l'offerta della scuola pubblica per gli adulti continuò ad essere piuttosto frammentata, nonché limitata alle ordinanze emesse annualmente dal Ministero della Pubblica Istruzione (Alberici, 2002). Con la creazione dei CTP, il Ministero creava invece dei corsi per adulti organizzati nell'ambito dell'offerta formativa delle scuole primarie e secondarie di primo grado. L'offerta formativa dei CTP poteva essere piuttosto varia perché, oltre ai corsi finalizzati al recupero di titoli (licenza elementare e media) e all'emergente richiesta di corsi di italiano per stranieri, erano presenti anche attività per coloro che, già in possesso del titolo di studio di licenza media, desiderassero mantenere o migliorare le proprie competenze, o anche impegnare il proprio tempo libero in corsi brevi di

tipo specifico, in un'ottica di apprendimento permanente (inglese, informatica, arte, musica, visite nel territorio...).

Presto però, il fatto che i CTP fossero incardinati all'interno degli istituti comprensivi apparve come un limite: le esperienze e le buone pratiche elaborate da ogni singolo CTP, infatti, rischiavano di non poter essere messe a sistema e di rimanere marginali all'interno di una programmazione didattica dedicata soprattutto ai bambini e alle bambine e ai/alle preadolescenti (Colosio, 2015; Porcaro, 2014). La costituzione di istituzioni scolastiche dedicate esclusivamente agli adulti avrebbe permesso di superare questa autoreferenzialità.

L'autonomia arrivò il 29 ottobre 2012, dopo un iter legislativo complesso e iniziato più di cinque anni prima, con la firma, da parte del Presidente della Repubblica Napolitano, del Decreto 263/2012, che avviava il passaggio da CTP a CPIA.

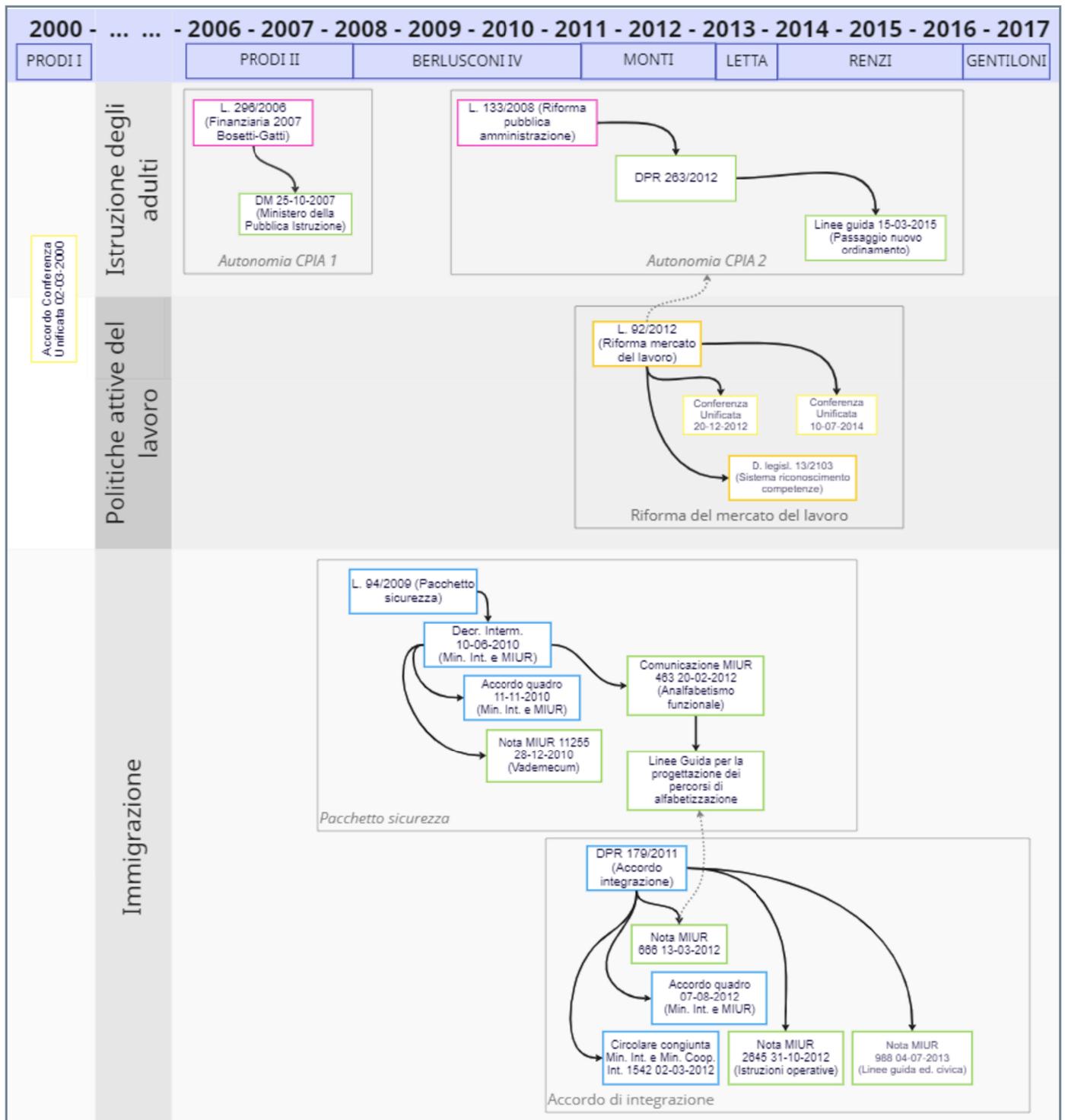
A dieci anni dal DPR 263, il sistema nazionale di istruzione degli adulti è profondamente cambiato: a partire dai primi progetti di passaggio al nuovo ordinamento assistiti dal MIUR (Colosio, 2015), sino alle recenti riflessioni su come migliorare il sistema (Porcaro & Rubinacci, 2022), i nuovi centri si sono dovuti confrontare con funzioni istituzionali e strutture organizzative spesso inedite. Il personale scolastico confluito nei CPIA ha iniziato a far parte di una istituzione pensata appositamente per favorire l'apprendimento e l'ottenimento di titoli e certificazioni da parte di persone adulte; le pratiche già consolidate nei CTP sono quindi state adattate, modificate e risignificate nel nuovo sistema dei CPIA; inoltre, il passaggio al nuovo ordinamento ha reso necessario creare e sperimentare nuove pratiche, in risposta al conferimento dell'autonomia scolastica e alle specificità previste dai percorsi ordinamentali dei CPIA.

5.1 Le relazioni tra i documenti politici

Come anticipato nel capitolo metodologico (cfr. § 3.1, 3.3.1 e 3.4.1), sono 22 i documenti politici selezionati per l'analisi; su questo corpus di testi è stata condotta un'analisi di tipo interpretativo, ispirata a quella dei discorsi proposta da Bacchi (2009). Una prima fase dell'analisi ha riguardato la ricostruzione delle

relazioni tra i documenti inclusi nel corpus; la figura seguente sintetizza visivamente questa ricostruzione:

Figura 5.1: Relazioni tra documenti politici



Già in fase di selezione dei documenti (cfr. Cap 3 § 3.3.1) era emerso come alcuni di essi fossero in stretta relazione per filiazione giuridica (genealogia), come nel caso di un articolo di legge che determina necessariamente un decreto esecutivo, o che fossero posizionati in un contesto normativo specifico, attraverso riferimenti espliciti ad altri documenti normativi (referenza esplicita).

Come primo passo dell'analisi ho esplorato questa rete di relazioni. La ricostruzione dei rapporti genealogici ha messo in luce la presenza di cinque diversi processi decisionali diversi:

1. Autonomia dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti 1 (tentativi ministeriali);
2. Autonomia del Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti 2 (regolamento di delegificazione);
3. Riforma del mercato del lavoro (Reti territoriali per l'apprendimento permanente);
4. Pacchetto sicurezza (Test di lingua italiana per l'ottenimento della Carta di lungo soggiorno CE);
5. Accordo di integrazione (Permesso a punti, formazione civica obbligatoria per i cittadini extra-comunitari all'arrivo in Italia).

Come si può notare da questa sintesi, i cinque processi sono legati a tre diverse materie delle politiche pubbliche (Cotta et al., 2001): istruzione degli adulti, politiche attive del lavoro, immigrazione.

L'esplorazione delle referenze tra documenti selezionati ha invece permesso di evidenziare come i cinque processi si colleghino tra loro.

I primi due processi, entrambi legati all'istruzione degli adulti, includono dei documenti politici (Accordo in Conferenza Unificata del 2000, DM 22/2001 e allegati, DM 25-10-2007, L. 133/2008, DPR 263/2012, Decreto interministeriale 12-03-2015) che hanno evidentemente lo scopo di legiferare sulla stessa materia: la riforma del settore formale di educazione degli adulti, nell'ottica di conferire autonomia ai centri, che precedentemente erano legati agli istituti comprensivi. I processi sono due perché l'iniziativa originaria, presa dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione, fu in seconda battuta demandata ad un regolamento di delegificazione. In ogni caso i due processi politici fanno parte di una stessa

istanza di rinnovamento dell'educazione degli adulti che circolava tra gli addetti ai lavori già dalla seconda metà degli anni '90.

Il gruppo di testi riferiti alle politiche attive del lavoro (L. 92/2012, Conferenza Unificata 2012, D. Legisl. 13/2013, Conferenza Unificata 2014) fa parte invece di un processo politico molto più ampio, quello della Riforma del mercato del lavoro. Il collegamento con i CPIA sta nel fatto che, all'interno di questa riforma, sono stati elaborati alcuni documenti rilevanti anche per l'istruzione degli adulti, ovvero quelli che hanno definito la natura e le funzioni delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente; lo scopo delle Reti è accogliere, orientare e accompagnare gli adulti in percorsi di apprendimento permanente anche attraverso il riconoscimento degli apprendimenti pregressi. Durante il processo di definizione delle reti, i CPIA vengono identificati progressivamente come nodi cruciali, tanto che il dialogo tra le politiche di Riordino dell'istruzione degli adulti e quelle della Riforma del mercato del lavoro appare sin da subito molto stretto e articolato.

Infine, i due processi in materia di immigrazione raccolgono una serie di documenti normativi significativi che fanno capo a due testi principali: il Pacchetto sicurezza (L. 94/2009) e l'Accordo di integrazione (DPR 179/2011); entrambi i processi hanno modificato il Testo Unico sull'Immigrazione del 1998, subordinando l'ottenimento del permesso di soggiorno alla conoscenza dell'italiano e alla formazione civica. Questi due processi sono legati tra loro, sia perché sono in gran parte espressione di una stessa stagione politica, quella riconducibile al Governo Berlusconi IV (2008-2011), sia perché frutto della direzione impressa al Ministero degli Interni durante i mandati affidati ai ministri della Lega, nel corso di quasi due decenni. Elaborate in una fase in cui avveniva il passaggio da CTP a CPIA, le politiche di integrazione dei migranti hanno influenzato profondamente la definizione dei ruoli che i nuovi centri per l'istruzione degli adulti avrebbero dovuto avere. Avviate all'inizio in modo indipendente dal Ministero degli Interni, le politiche migratorie sono confluite nel Riordino dell'istruzione degli adulti attraverso una serie di accordi interministeriali.

I tre diversi filoni – istruzione degli adulti, politiche attive del lavoro e immigrazione - vengono esaminati separatamente nelle sezioni successive: nella sezione 5.2 è esplorato il processo di Riordino del sistema di istruzione degli adulti; la sezione 5.3 è dedicata all'intreccio tra il Riordino del sistema di istruzione degli adulti e la Riforma del mercato del lavoro; la connessione tra politiche di integrazione dei migranti e il ruolo dei CPIA è invece analizzata nella sezione 5.4.

Infine l'ultima sezione, la 5.5, sintetizza e discute le implicazioni degli intrecci delle diverse politiche pubbliche, in termini di identità istituzionale, assetto organizzativo e funzioni dei CPIA.

5.2. Processo di Riordino del sistema di istruzione degli adulti

Il Riordino del sistema di istruzione degli adulti è parte di una spinta al rinnovamento del sistema scolastico italiano che ha coinvolto tutti i gradi d'istruzione (Cornacchia, 2013). Basti pensare che negli ultimi vent'anni sono state elaborate ben cinque riforme della scuola, con l'obiettivo prioritario, di tutti i ministri che si sono susseguiti, di rendere il sistema d'istruzione più moderno, efficace ed efficiente, ovvero adeguato alle trasformazioni sociali ed economiche di un mondo globalizzato.

Con le riforme dell'istruzione dei ragazzi, il riordino dell'istruzione degli adulti condivide la volontà di andare oltre la tradizionale divisione tra istruzione e formazione professionale, di favorire il transito da un grado di scuola all'altro, innalzando i livelli di istruzione della popolazione italiana, e di ottimizzare la spesa pubblica in un contesto generale di crisi del Welfare State. Come le politiche scolastiche, inoltre, l'istruzione degli adulti è una delle materie per cui vige il principio di sussidiarietà rispetto alle politiche dell'UE: ogni Stato membro ha la facoltà di regolare autonomamente il proprio sistema di istruzione. In realtà, soprattutto a partire dalla fine degli anni '90, si è assistito a un grande sforzo degli Stati membri per armonizzare i rispettivi sistemi di istruzione, sulla spinta di Raccomandazioni e linee guida delle istituzioni europee, ma anche di organizzazioni transnazionali, in primis l'OCSE.

Questa strategia politica comunitaria, unita alle inquietudini per i cambiamenti repentini nella società e nell'economia globalizzate, hanno attirato l'attenzione di molti governi sulla necessità di rinnovare l'educazione degli adulti e di renderla più funzionale alla gestione dei problemi contemporanei. Anche in Italia, dunque, si è assistito ad una progressiva istituzionalizzazione dell'offerta.

La creazione dei CTP fa parte di quel movimento di rinnovamento dei sistemi di istruzione e di riflessione sul ruolo dell'educazione che travalica i confini nazionali e che, dalla seconda metà degli anni '90 in poi si innesta sul processo di integrazione europea (Cornacchia, 2013). È all'interno di questo processo che vengono elaborati discorsi sull'educazione degli adulti non del tutto riconducibili a uno stesso sistema di significati e in parte discordanti tra loro. Li esamino dunque brevemente, nella prossima sezione, prima di presentare il processo politico che ha determinato il passaggio da CTP e CPIA.

5.2.1 Il contesto culturale e politico: tra educazione degli adulti come diritto e apprendimento permanente come responsabilità individuale.

L'anno prima della creazione dei CTP, nel 1996, erano stati pubblicati due documenti cruciali per il successivo dibattito politico sull'educazione degli adulti: *Learning: the treasure within* (Nell'educazione un tesoro) dell'UNESCO (1996); e *Lifelong learning for all* (Apprendimento permanente per tutti), dell'OCSE (1996). Entrambi i documenti problematizzano la globalizzazione e richiamano l'attenzione dei governi ad affrontarla attraverso una serie di politiche pubbliche. Tuttavia, diverse ricerche precedenti (tra gli altri: Tuckett, 2017; Milana, 2012, 2017; Schuetze, 2006) concordano sul fatto che i due testi divergano significativamente nel modo in cui concettualizzano la funzione dell'educazione. In estrema sintesi, il testo dell'UNESCO valorizza maggiormente la dimensione umanistica ed emancipativa: lo scopo dell'educazione è di fornire alle persone quegli strumenti che permettano loro di funzionare in un mondo complesso che cambia rapidamente, ovvero di essere in grado di interpretare e guidare questi cambiamenti, con l'obiettivo di ridurre gli svantaggi e le disuguaglianze prodotte dalla globalizzazione. L'educazione degli adulti è cioè prospettata come una delle condizioni per una piena partecipazione democratica delle persone nella società e

in questo senso ricade tra le responsabilità dello Stato, che deve offrire ai suoi cittadini le condizioni e le occasioni di poter esercitare il loro diritto all'educazione per tutto l'arco della vita. Le idee contenute in *Learning, the treasure within* furono poi riprese e ribadite l'anno successivo nella Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti (CONFINTEA) che l'UNESCO organizza ogni dodici anni e che nel 1997 si svolse in Germania, ad Amburgo.

La prospettiva dell'OCSE, invece, è più legata alla teoria del capitale umano, per la quale le persone, con il loro insieme di conoscenze, abilità e competenze, sono risorse determinanti per lo sviluppo e la competitività di paesi e di aree economiche. Le persone dovrebbero essere rese consapevoli del capitale che possiedono ed eventualmente orientate ad assumersi la responsabilità di continuare a formarsi e aggiornarsi, in modo tale da adattarsi ai cambiamenti e contribuire allo sviluppo della loro società ed economia.

Questa dimensione più utilitaristica è promossa dall'OCSE anche attraverso la serie di studi comparativi sui diversi paesi membri. Tra questi i più rilevanti sono: i report annuali *Education at glance* (Uno sguardo sull'educazione), che sin dalla prima metà degli anni '90 hanno comparato i sistemi educativi dei paesi aderenti; e le indagini sulle competenze chiave della popolazione dei paesi aderenti, sia dei quindicenni (Programme for International Student Assessment – PISA) che degli adulti. Le indagini realizzate sulla popolazione adulta, iniziate nel 1994, fino ad oggi sono state tre; tra queste, soprattutto l'ultima ha avuto una certa eco anche al di fuori della ristretta cerchia degli addetti ai lavori: il *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) amministrato tra il 2011 e il 2018 (Di Francesco, 2014; Gallina, 2014; Farinelli, 2014).

Ciò che in questo breve richiamo storico è significativo ricordare, è che nelle politiche dell'UE il concetto di apprendimento permanente, specialmente così come concettualizzato nei documenti dell'OCSE, ha iniziato a diventare sempre più popolare dalla fine degli anni '90 in poi.

Già piuttosto in linea con l'orizzonte di senso delineato pochi anni prima dalla Commissione Europea nel Libro bianco *Growth, competitiveness, employment. The challenges and the ways forward into the 21st century* (Commissione Europea 1993), il concetto di apprendimento permanente diventò presto parte del lessico

delle istituzioni europee per riferirsi alle strategie di crescita economica e di occupabilità (Borg & Mayo, 2005). Il 1996, per volere del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea, fu proclamato “L'anno europeo dell'apprendimento permanente”, ovvero un periodo in cui dare informazioni sul tema, creare consapevolezza, e promuovere il concetto di apprendimento permanente tra gli stati membri.

Il concetto fu incorporato in una vera e propria strategia di sviluppo e crescita dell'UE, elaborata durante il Consiglio europeo di Lisbona nel marzo 2000 e confluita poi nel testo, piuttosto influente nelle politiche nazionali del Riordino dell'istruzione degli Adulti, del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (d'ora in poi: *Memorandum*) della Commissione Europea (2000). Il *Memorandum* conteneva sei messaggi chiave che, nelle intenzioni della Commissione, avrebbero permesso ai paesi membri di reagire alle sfide della contemporaneità e quindi all'UE di diventare la “*società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo*” (Consiglio dell'Unione Europea, 2000).

Il testo del *Memorandum* è stato varie volte analizzato e richiamato da più studi nell'ambito delle politiche di educazione degli adulti (tra gli altri, Lima, 2018; Jarvis, 2014; Mayo, 2014). Si tratta infatti di un testo decisivo, che marca una ridefinizione in senso strumentale dell'educazione degli adulti e la collega saldamente al concetto di occupabilità e all'addestramento delle risorse umane, attraverso lo sviluppo e l'offerta di una serie di competenze di base spendibili sul mercato del lavoro. Come è già stato rilevato da più ricercatori e ricercatrici (tra gli altri, Tuparevska et al., 2019; Borg & Mayo, 2005) dai discorsi sull'apprendimento permanente e sulle competenze di base dell'UE manca il concetto che Freire definiva “*critical literacy*”, ovvero la competenza alla base dell'esercizio di cittadinanza attiva e critica; inoltre, negli stessi documenti, viene enfatizzata la dimensione individuale dell'apprendimento, e in un certo senso le mancanze e le problematiche dell'individuo, sottovalutando i fattori sociali e sistemici di svantaggio.

Al *Memorandum* sarebbe seguita un'intensa attività della Commissione per rafforzare il processo di armonizzazione dei sistemi di educazione e formazione europei e per la costruzione di uno spazio europeo per

l'apprendimento permanente, attraverso la diffusione di una serie di Raccomandazioni, Linee Guida e la messa a disposizione di risorse, come una parte di quelle del Fondo Sociale Europeo (Albert, 2006). I documenti politici dell'Unione Europea, proponevano inoltre una serie di strumenti, come la lista delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (EU 2006, 2006/962/CE) e il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EU, 2008, 2008/C 111/01), che nel tempo hanno contribuito a costruire una sorta di lingua franca che favorisce la comunicazione non solo tra il settore dell'educazione e il mondo del lavoro, ma anche tra i diversi sistemi d'istruzione e formazione dei paesi membri (Panitsides & Anastasiadou, 2015).

La crisi economica del 2008 e la constatazione che gli obiettivi fissati a Lisbona erano lontani dall'essere raggiunti, spinsero la Commissione Europea a formulare una nuova strategia di cooperazione in materia di istruzione e formazione, Europa 2020 (Consiglio dell'Unione Europea, 2009, 2009/C 119/02). La nuova agenda promuoveva l'apprendimento permanente come il principio fondante dell'intera strategia e individuava tre direzioni chiave da dare allo sviluppo economico: intelligenza, ovvero la promozione di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; sostenibilità, cioè la constatazione della necessità di utilizzare in modo più efficiente le risorse disponibili; e inclusività, intesa come il raggiungimento di un alto tasso di occupazione (Milana, 2017). Questa evoluzione nei discorsi sull'apprendimento permanente della Commissione Europea sottende la volontà di realizzare un più stretto coordinamento economico e politico tra i paesi membri, rappresentata anche dalla messa a punto, a partire dal 2011, del Semestre Europeo, uno strumento attraverso il quale la Commissione monitora i parametri economici dei paesi membri, ma anche il raggiungimento dei target stabiliti dalla strategia Europa 2020 (Stevenson, 2019; Costamagna, 2013).

In generale, dunque, a partire dalla seconda metà degli anni '90 si assiste alla progressiva adozione del concetto di apprendimento permanente nelle strategie di integrazione e crescita economica dell'Unione Europea, soprattutto a partire dalla strategia di Lisbona prima, e dalla strategia di Europa 2020 poi. È in questo contesto culturale che in Italia si delinea l'idea che i CTP, già in funzione

da qualche anno, debbano diventare il centro di un'offerta formativa pubblica per tutto l'arco della vita.

5.2.2 *La via italiana all'integrazione europea*

Già all'inizio di marzo del 2000, poche settimane prima del Consiglio Europeo di Lisbona, il governo italiano, le regioni, le province, i comuni e le comunità montane si erano riuniti in Conferenza Unificata, un organo consultivo volto a coordinare e armonizzare le attività del governo centrale e delle autonomie locali nell'esercizio delle rispettive competenze (D. Lgs. 281/1997). La Conferenza Unificata di marzo aveva lo scopo di ripensare e di promuovere la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti. Il testo dell'Accordo che scaturì dall'incontro, pur non trasponendosi in un testo legislativo, esercitò una forte influenza sin dai mesi immediatamente successivi: sia a livello di diffusione e apprezzamento presso la società civile, sia alimentando la discussione su come costruire un sistema nazionale di educazione degli adulti (Gennai, 2000; Gallina, 2006; Sciclone, 2007). Al dibattito aperto dall'Accordo del 2000, per esempio, si ricollega la fondazione del Forum Permanente per l'Educazione degli Adulti, un'associazione senza scopo di lucro che ha ricoperto un ruolo importante durante tutto il periodo di Riorganizzazione del sistema di istruzione degli adulti e continua ad averlo, sia attraverso la pubblicazione di una rivista quadrimestrale, *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL) che attraverso la partecipazione a diverse commissioni sul tema (Milana, 2017).

L'orientamento della Conferenza Unificata, che sarà poi dominante anche nel lungo processo che porterà al passaggio da CTP a CPIA nel 2012, è che i settori dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro dovrebbero essere più integrati tra loro. Questa strategia, nella visione proposta all'interno del documento, ha tre funzioni principali dichiarate in apertura: l'integrazione costituisce la "premessa per lo sviluppo formativo e l'inserimento lavorativo", perché permetterebbe di recuperare i bassi livelli di istruzione e formazione presenti nel paese; l'integrazione è la configurazione che permetterebbe di offrire agli adulti quelle "competenze funzionali di base nei diversi campi per il pieno esercizio della cittadinanza"; infine, l'integrazione supporterebbe l'ampliamento e

l'arricchimento di “percorsi personalizzati di istruzione e formazione soprattutto in favore delle fasce deboli ed emarginate quale condizione di partecipazione sociale e di integrazione” (Conferenza Unificata, 2000, premessa)

Pur non citando direttamente alcuno dei documenti politici europei o dell'OCSE, l'Accordo accoglie il modo in cui in molti di essi è rappresentato il problema della globalizzazione:

La crescente complessità delle moderne società, la flessibilità del mercato del lavoro e i rapidi cambiamenti dei contenuti delle professionalità presuppongono livelli qualificati di cultura e di competenze, aggiornate ed arricchite per consentire al soggetto non soltanto la necessaria autonomia culturale, ma anche l'alternarsi di formazione e lavoro, quale preconditione per difendere il diritto alla qualità dell'occupazione e all'evoluzione dei percorsi professionali (Conferenza Unificata, 2000, Par. 5).

Con i discorsi dominanti nei documenti EU e OCSE, l'Accordo condivide anche la problematizzazione delle persone con basse competenze, individuate come target esplicito delle politiche educative: “Recenti dati sulla scolarizzazione della forza lavoro mostrano una forte necessità di arricchire e rafforzare l'area delle competenze di base. È infatti difficile affrontare la vita personale e professionale contando su un patrimonio di competenze base molto esiguo” (ivi, Par. 4). Il passo non esplicita la fonte, ma è probabile che si tratti delle indagini comparative OCSE e questa ipotesi è sostenuta dal fatto che, a conclusione dello stesso paragrafo, i bassi livelli di scolarizzazione nazionali sono riferiti a una media dei paesi OCSE: “Occorre perciò predisporre iniziative organiche di alfabetizzazione funzionale rivolte agli adulti, occupati e non, tenendo conto del fatto che in Italia i loro livelli medi di istruzione sono più bassi di quelli che si registrano in altri Paesi dell'area OCSE” (ivi, Par. 4).

Il problema principale da affrontare è quindi la “presa d'atto dell'inadeguatezza di una concezione sequenziale dell'istruzione” e di prevedere per gli adulti dei ritorni nel sistema formativo nel corso della vita (ivi, Par. 2). L'Italia ha un deficit di competenze maggiore rispetto ad altri paesi membri

dell'OCSE, ma al contempo ha una tradizione di educazione degli adulti ricca di esperienze e di potenzialità; tra queste l'Accordo cita, come fortemente significative, quelle dei CTP, per i quali però auspica una futura configurazione in rete con gli altri servizi del territorio.

Il modo in cui nel documento è costruita l'opportunità di andare oltre i sistemi chiusi, e quindi di integrare istruzione, formazione e lavoro, è piuttosto interessante, perché propone una sintesi dei discorsi che in quegli anni circolavano nei documenti europei e in quelli delle organizzazioni internazionali già esaminati nella sezione precedente. Da questa sintesi scaturiscono nuovi sensi.

In primo luogo, l'Accordo interpreta le linee di intervento dell'Unione Europea rispetto all'educazione degli adulti alla luce delle conclusioni della Conferenza UNESCO di Amburgo, in termini cioè di un diritto delle persone adulte (ivi, Par. 1). In secondo luogo, il documento propone una lettura della separazione dei sistemi di istruzione formazione e lavoro prima in chiave socio-culturale (ivi, Par. 2), poi pedagogica (ivi, Par. 3). È attraverso queste prospettive che viene prevalentemente interpretato il problema della scarsa partecipazione degli adulti all'offerta educativa, soprattutto di coloro con qualifiche medio-basse, e il rapporto dell'educazione degli adulti con il mondo del lavoro.

La domanda debole o inesistente di educazione e formazione viene problematizzata non tanto a livello dell'individuo, per il quale l'offerta disponibile potrebbe non essere una priorità rispetto alle difficoltà quotidiane vissute, ma in riferimento al contesto sociale:

La partecipazione alla formazione non si realizza mediante tentativi più o meno efficaci di influenzare il singolo, ma operando in rapporto con le diverse aggregazioni sociali, partendo dai problemi che sono presenti sul territorio, con un impegno collettivo, che vede coinvolte le diverse forze vive dell'ambiente" (ivi, Par. 2).

A questo proposito, l'Accordo suggerisce di sviluppare la domanda di formazione rispondendo innanzitutto a quella che c'è, qualsiasi essa sia, almeno inizialmente. È questo il senso di coinvolgere in una rete tutti gli attori che si occupano di

educazione degli adulti: non solo le istituzioni scolastiche e universitarie, i centri di formazione professionale, i servizi per l'impiego e le imprese, ma anche le reti civiche, il mondo dell'associazionismo e le infrastrutture culturali, come le biblioteche, i musei e i teatri.

Nell'Accordo infatti l'educazione degli adulti è considerata parte delle politiche sociali che, in presenza di gruppi e individui a rischio di emarginazione, possono prevedere il ricorso a forme di discriminazione positiva e il coinvolgimento dell'ambiente sociale *ivi*, (Par. 2).

Anche la necessità di tessere legami tra l'educazione degli adulti e il mondo del lavoro assume un significato diverso da quello più strumentale e funzionale alla crescita economica che si andava affermando in quegli anni. È infatti necessario che il concetto di lavoro trovi spazio nel curriculum, ma perché sia possibile riflettere sul lavoro stesso:

Mentre alla scuola e alle diverse istituzioni formative si è chiesto di essere più attente al tema del lavoro e al relativo rapporto col mondo della produzione, al lavoro, oggi, si deve chiedere di essere aperto alla riflessione sulle proprie operazioni e, quindi, di considerare questo nuovo aspetto come elemento essenziale del suo sviluppo qualitativo. (*ivi*, Par. 3).

Il passaggio è cruciale, perché superare la tradizionale separazione tra formazione intellettuale e tecnica, nel senso inteso dall'Accordo, non ha il mero scopo di rendere i percorsi di istruzione più funzionali al mondo produttivo, ma di ricondurre il lavoro al diritto di cittadinanza:

La prima cittadinanza politica dell'uomo risponde a questa esigenza: contribuire allo sviluppo sociale mediante l'umanizzazione del lavoro; essa passa attraverso la riflessione e la consapevolezza. Questa appare la fondamentale opzione politica intesa come partecipazione alla costruzione sociale; per il soggetto che l'assume e la costruisce è la sua essenziale e personale opzione pedagogica (*ivi*, Par. 3).

La rilettura del lavoro in chiave pedagogica, almeno in modo così esplicito, è un *unicum* tra i documenti politici elaborati in quegli anni e in quelli successivi. È

possibile che in questo abbia avuto un peso il tener conto, da parte degli estensori dell'Accordo, dei contributi di tre pedagogisti italiani: Paolo Federighi, Lucio Guasti e Saul Meghnagi. Come viene illustrato meglio più avanti (§ 5.3), nei documenti politici successivi, oltre a diventare marginale il riferimento a pareri di pedagogisti/e, si tenderà ad enfatizzare una sola faccia della medaglia: quella della necessità, da parte dell'educazione degli adulti, di valorizzare l'esperienza dell'adulto in termini di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Infine, significativa appare la scelta lessicale dell'Accordo: accanto al termine "educazione degli adulti" utilizzato per lo più in senso ampio e generico, compare, in senso più tecnico, legato a una vera e propria strategia politica, quello di "educazione permanente". Il sintagma si discosta sia dal termine "istruzione degli adulti", che nel contesto italiano indica i percorsi formali; che dal termine "apprendimento permanente", che, come già visto, aveva assunto al tempo un connotato più utilitaristico, espressione soprattutto di politiche di crescita economica. In altre parole, l'Accordo fa riferimento a un senso più ampio, sia in termini di funzioni dell'educazione degli adulti, recuperando la funzione sociale e partecipativa dell'educazione permanente, che in termini di tipo di offerta, nella quale sono incluse anche le esperienze non-formali e informali.

In continuità con l'Accordo, l'allora ministro Tullio De Mauro, linguista e accademico interessato ai temi di educazione democratica e degli adulti (De Mauro, 2014, 2018) promulgò la DM 22/2001 che contiene le Linee Guida per la realizzazione del sistema di educazione permanente. Il testo conferma la centralità dei CTP che, anche in rete con gli altri servizi del territorio, hanno diversi ruoli: permettere il recupero di qualifiche di base, ovvero, in funzione compensativa, offrire una seconda chance attraverso i corsi di alfabetizzazione culturale (istruzione elementare) e i corsi di scuola media (150 ore); supportare l'inclusione sociale e la partecipazione democratica, attraverso i corsi di alfabetizzazione funzionale; favorire il raccordo tra istruzione, formazione e lavoro, offrendo percorsi integrati e progetti pilota in rete con gli altri enti competenti. Questo processo politico fu congelato di lì a poco, perché alle elezioni politiche vinse una coalizione di centro-destra meno orientata a considerare l'educazione degli adulti un oggetto prioritario delle politiche pubbliche (Milana, 2017)

Negli anni successivi, da una parte si assiste a più tentativi di rendere l'Accordo operativo, anche attraverso due proposte di legge di iniziativa popolare (Sciclone, 2007). Dall'altra è possibile rilevare una progressiva riduzione del suo raggio d'azione, che esamino nel dettaglio nella prossima sezione. In ogni caso, per alcuni anni, la discussione proseguì soprattutto al di fuori delle aule parlamentari e ministeriali, fino a riapparire, in un clima politico ed economico meno favorevole, nel 2007.

5.2.3 L'istruzione degli adulti: un rimedio alla dispersione scolastica e ai bassi livelli di istruzione

È la legge finanziaria del dicembre 2006 (L. 296/2006, Bosetti-Gatti), varata sotto il governo Prodi II (2006-2008), a innescare il nuovo processo, che però si concentra solo su uno dei segmenti dell'educazione degli adulti, quello dell'istruzione (Colosio, 2015). La direzione è confermata dal nuovo decreto del Ministero della Pubblica Istruzione (DM 25 ottobre 2007), che annuncia l'imminente conferimento di autonomia ai CTP trasformandoli in CPIA, ovvero in centri, su base provinciale, di istruzione per gli adulti. In questo testo sono spariti sia i rapporti di rete con altri enti del territorio, sia i corsi che non siano finalizzati all'ottenimento di un titolo d'istruzione (scuola elementare, primo ciclo di istruzione, adempimento obbligo istruzione, istruzione secondaria superiore), tranne i corsi di italiano per stranieri. Ai centri potranno partecipare le persone adulte, anche straniere, che non possiedono il titolo di istruzione previsto alla fine del corso a cui si iscrivono; i ragazzi e le ragazze maggiori di 16 anni che non possiedono il titolo conclusivo del primo ciclo o che non hanno assolto l'obbligo d'istruzione; gli stranieri, anche con titolo, limitatamente ai corsi di italiano.

Il ridimensionamento del concetto di educazione degli adulti è in questo testo piuttosto evidente. Due sono infatti i problemi prioritari a cui il testo si rivolge: i bassi livelli di istruzione della popolazione adulta, sia rispetto agli altri paesi europei, sia rispetto agli obiettivi fissati a livello comunitario; il fenomeno della dispersione scolastica. Alla base di questo processo politico c'è quindi la constatazione, supportata generalmente dalle indagini comparative OCSE, di un deficit italiano da colmare, *“in relazione agli obiettivi fissati dall'Unione*

Europea” (L. 296/2006, Art. 1, C. 632). In questo senso il documento si inserisce nella serie di interventi del Ministero della Pubblica Istruzione per portare il sistema di istruzione italiano verso i livelli medi europei o fissati dal processo di Lisbona.

Il testo implica quindi una logica prevalentemente compensativa che inoltre, in questo caso, sottende una sostanziale identità didattica tra i percorsi per l’infanzia e la prima adolescenza e quelli per le persone adulte. Il riferimento per l’organizzazione didattica dei percorsi formativi è infatti lo stesso delle indicazioni ministeriali per la scuola primaria e dell’infanzia e per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione, che erano state rielaborate dall’allora ministro Fioroni pochi mesi prima (MIUR, 2007). Si tratta di una sovrapposizione che si regge su una serie di presupposti impliciti: in primo luogo che le persone adulte abbiano gli stessi obiettivi formativi dei bambini e delle bambine, non solo in termini di traguardi di competenze alla fine della scuola dell’obbligo, ma anche in termini di contenuti dei percorsi di scolarizzazione del primo ciclo. Il percorso che porta al titolo infatti è presentato come sostanzialmente identico, da un punto di vista didattico, a quello della scuola diurna. In secondo luogo anche l’integrazione linguistica e sociale dei/delle migranti adulti/e, ovvero l’insegnamento dell’italiano L2, è costruita come una copia dell’educazione linguistica per i bambini e le bambine o i/le preadolescenti, assumendo che i bisogni comunicativi siano sostanzialmente gli stessi.

L’iniziativa del Ministero sul passaggio da CTP a CPIA in realtà si arenò poco dopo, per una serie di motivi legati sia al malcontento di alcuni degli attori coinvolti nel processo, come ad esempio le istituzioni scolastiche di secondo grado, che all’instabilità politica e alla caduta del governo Prodi II (2006-2008) sotto il quale era stata avanzata la direttiva ministeriale (Milana, 2017). Il successivo governo Berlusconi IV (2008-2011), affida il Riordino dell’ordinamento dei CTP e dei corsi serali delle istituzioni scolastiche di secondo grado a un regolamento di delegificazione che, solo dopo un lungo processo di elaborazione e revisione dello schema, e sotto un nuovo governo (Monti, 2012-2013), viene finalmente promulgato nel 2012, con il titolo di *“Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei*

Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali” (DPR 263/2012, d’ora in poi Regolamento).

La modalità con cui viene realizzata questa operazione è significativa, perché espressione di una stagione politica particolare in cui, a fronte di una recessione economica sempre più pressante, il governo cerca di ridurre e razionalizzare la spesa pubblica: la misura di delegificazione è infatti inserita nella L. 133/2008, “*Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*”, il primo dei tre provvedimenti di Riforma della pubblica amministrazione. L’istanza di riduzione della spesa è raccolta, nel *Regolamento*, attraverso tre misure principali: il conferimento di autonomia è previsto solo a fronte di una riduzione delle istituzioni scolastiche, ovvero di un accorpamento di più CTP in un unico CPIA; si stabilisce un organico di 10 docenti ogni 160 studenti e studentesse, invece che i 120 precedentemente stabiliti dal DM del 2007; infine, tutta l’operazione avverrà a costo zero, senza cioè oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica.

Il *Regolamento* conferma l’assetto dei CPIA già immaginato dal DM del 2007: i CPIA saranno articolati in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, e avranno il ruolo principale di offrire corsi finalizzati alla certificazione di titoli d’istruzione di primo ciclo (scuola media) e di assolvimento dell’obbligo scolastico (primo biennio della scuola secondaria), nonché di offrire corsi di italiano L2 per le persone straniere. In rafforzamento dell’identità dei nuovi centri come istituzioni volte al contrasto della dispersione scolastica, il *Regolamento* ammette l’iscrizione anche dei/delle quindicenni “in presenza di particolari e motivate esigenze” (ivi, Art. 3, comma 1). Il *Regolamento* inoltre chiarisce che l’autonomia dei CPIA presuppone uno specifico assetto didattico e organizzativo.

Da un punto di vista didattico i corsi saranno strutturati per gruppi di livello: il primo livello, quello finalizzato alla certificazione delle competenze di base alla fine dell’obbligo di istruzione sarà gestito dai CPIA; il secondo livello, finalizzato all’ottenimento di un diploma di istruzione secondaria, rimarrà in carico alle istituzioni secondarie di secondo grado. Con questa modalità, il

Regolamento cerca di superare le opposizioni che c'erano state al DM del 2007, ma allo stesso tempo crea una sovrapposizione di competenze sul primo segmento dei corsi serali, quello dell'assolvimento dell'obbligo scolastico. I CPIA possono infatti offrire percorsi per la certificazione delle competenze di base, ma non per quelle specifiche, che cambiano a seconda dell'indirizzo scolastico (tecnico, professionale, liceo artistico).

Da un punto di vista organizzativo, il *Regolamento* recupera l'idea, già presente nell'*Accordo* del 2000, che i CPIA debbano offrire percorsi flessibili personalizzati, perché siano sostenibili per un'utenza adulta: saranno costituite quindi delle commissioni interne con lo scopo di accogliere gli studenti e le studentesse e di valutare e certificare le loro competenze, anche quelle acquisite attraverso percorsi non-formali e informali. Alla fine di questo processo sarà quindi predisposto un Patto Formativo Individuale.

In parziale discontinuità con il DM del 2007, il *Regolamento* fa riferimento alla possibilità di stipulare accordi di rete con altri enti del territorio per poter andare oltre l'offerta formativa ordinamentale. È probabile che in parte siano state recepite alcune delle critiche, tra cui quelle di alcuni membri della VII Commissione della Camera (Parere 10-11-2010) sull'eccessivo appiattimento dell'educazione degli adulti ai fini dell'ottenimento di titoli di istruzione. In ogni caso, l'ampliamento dell'offerta formativa è facoltativo, suggerito per progetti che possano favorire l'inserimento nel mercato del lavoro, per esempio attraverso accordi con gli istituti di formazione professionale. Come tutte le altre azioni previste dal *Regolamento*, anche l'ampliamento dell'offerta deve essere realizzato senza maggiori oneri per le finanze pubbliche.

In questa sezione ho mostrato come alcuni dei discorsi sull'educazione degli adulti, presenti a partire dagli anni '90 in documenti chiave dell'UNESCO, dell'OCSE e dell'EU, emergano e vengano risignificati in alcuni documenti nazionali. Di particolare importanza, per eco e diffusione, è l'*Accordo* in Conferenza Unificata del 2000. Il testo propone anche un'interessante reinterpretazione delle linee strategiche dell'UE su istruzione, formazione e lavoro, alla luce di un quadro di senso di matrice più umanista. Negli anni successivi si assiste a vari tentativi, infruttuosi, di trasporre il testo dell'*Accordo* in

una legge quadro sull'educazione permanente. Nel frattempo, si va strutturando il processo di integrazione europea, che spinge i paesi membri, tra cui l'Italia, a intervenire sui propri sistemi di istruzione e formazione per raggiungere gli obiettivi stabiliti nella strategia di Lisbona prima, e nella strategia di Europa 2020 poi. L'opportunità di riorganizzare il sistema di istruzione degli adulti, trasformando i CTP in CPIA, riappare nelle politiche nazionali nel 2007, ma si concretizza solo nel 2012, in un periodo di grave recessione economica.

Nei testi che scaturiscono da questa fase, il concetto di educazione permanente appare fortemente ridimensionato rispetto a quello promosso dall'*Accordo* del 2000. A essere riorganizzato sarà infatti solo il settore dell'istruzione degli adulti: secondo il *Regolamento* del 2012 i nuovi CPIA, dotati di autonomia, si occuperanno solo del rilascio dei titoli della scuola dell'obbligo e dei corsi di italiano L2 finalizzati al rilascio dei documenti.

Circa tre anni dopo la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del *Regolamento*, seguirà l'emanazione del Decreto interministeriale contenente le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (Decreto interministeriale 12-03-2015, d'ora in poi: *Linee guida*). Nel frattempo, però, sono state definite alcune questioni cruciali che vedono coinvolti i CPIA come snodo sia delle politiche attive del lavoro che delle politiche di integrazione dei migranti. Per questo motivo ritorno sulle *Linee guida* nella sezione 5.5, dopo aver analizzato la Riforma del mercato del lavoro e le Politiche di integrazione dei migranti.

5.3 L'intreccio tra il Riordino dell'istruzione degli adulti e la Riforma del mercato del lavoro

Pochi mesi prima della pubblicazione del *Regolamento*, il Parlamento aveva approvato le *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* (L. 92/2012, d'ora in poi: *Riforma del mercato del lavoro*): è a partire da questo testo che il dialogo tra i due processi politici, quello del Riordino dell'istruzione degli adulti e quello della Riforma del mercato del lavoro

diventa molto intenso. La *Riforma del mercato del lavoro*, infatti, inserisce l'apprendimento permanente tra le strategie centrali delle politiche attive del lavoro. Nelle prossime sezioni viene descritto il contesto culturale e politico in cui si intesse il dialogo tra la *Riforma del mercato del lavoro* e il passaggio da CTP a CPIA, che consiste soprattutto nella istituzione delle reti per l'apprendimento permanente e in un sistema nazionale per il riconoscimento delle competenze.

5.3.1 Il contesto culturale e politico: l'ombra del default economico

Come accennato in precedenza, il *Regolamento* è stato sollecitato da un provvedimento legislativo ad ampio raggio, volto a razionalizzare e a ridurre la spesa delle amministrazioni pubbliche. Si tratta di una delle misure prese dal governo di centro-destra Berlusconi IV per contrastare gli effetti della crisi finanziaria del 2008 su un'economia nazionale già in recessione da alcuni anni.

Tuttavia, nonostante gli sforzi di ridurre la spesa pubblica, e quindi anche l'alto debito pubblico nazionale, il Paese godeva di sempre più scarsa fiducia nei mercati finanziari globali. In area europea iniziò a diffondersi la preoccupazione per le conseguenze di un possibile default economico dell'Italia, al punto che nel 2011 il capo del governo Silvio Berlusconi rassegnò le dimissioni in favore di un governo tecnico, guidato da Mario Monti (Landri, 2014). Il nuovo governo varò una serie di misure radicali, conosciute anche con il nome di decreto Salva Italia: la manovra, presentata in conferenza stampa alla fine del 2011 dal Premier, avrebbe permesso all'Italia di raggiungere il pareggio di bilancio nel 2013 e soprattutto di “risolvere alcuni gravi problemi che la rendono in certi momenti partner poco credibile se non addirittura fonte di infezione” (Cottone, 2011)

È in questo contesto piuttosto drammatico e teso della storia del Paese, in cui il rischio di default viene rappresentato come un morbo contagioso, che prendono forma sia il *Regolamento* che la *Riforma del mercato del lavoro* (L. 92/2012). Ed è sempre all'interno di questa particolare fase, caratterizzata da una serie di politiche di austerità, che possono essere letti i riferimenti alle reti di servizi presenti in entrambi i testi.

Il *Regolamento*, come abbiamo visto, accorpa più CTP in un unico CPIA, in modo da costruire una rete di servizi di istruzione per gli adulti sul territorio, tra l'altro

collegati anche con altre istituzioni ed enti, in particolare le scuole secondarie di secondo grado. La *Riforma del mercato del lavoro* recupera l'idea della rete territoriale per integrare i servizi di istruzione, formazione e lavoro, già presente nell'*Accordo* del 2000, e definisce queste forme di gestione dei servizi *Reti per l'apprendimento permanente*.

In realtà, l'idea che i servizi pubblici possano essere più opportunamente realizzati localmente attraverso una gestione coordinata, realizzata in rete da diversi enti, aveva acquisito popolarità nelle politiche pubbliche italiane già a partire dagli anni '90. Questo fenomeno è stato collegato da alcuni ad un più vasto processo di decentralizzazione che ha interessato molti altri paesi, in particolare quelli occidentali (Benadusi & Consoli, 2004). Tra le politiche pubbliche sull'istruzione, per esempio, l'istituzione di reti territoriali si fa generalmente risalire alla Riforma sull'autonomia scolastica del 1997 (Manariti, 2004), che peraltro fu parte di un vasto programma di decentralizzazione dei servizi pubblici realizzato dal governo di centro-sinistra guidato da Romano Prodi I (1996-1998).

All'interno del dibattito politico sul sistema scolastico, l'uso delle reti come strategia di decentralizzazione si basa sull'assunto che il settore dell'istruzione dovrebbe integrarsi meglio con altri servizi presenti sul territorio, in modo tale da rispondere maggiormente alle sollecitazioni di una società e di un mondo del lavoro a complessità crescente (Benadusi & Consoli, 2004). Le reti territoriali sono state spesso presentate, all'interno delle politiche che le prescrivono, sia come un modo di modernizzare i servizi pubblici in termini di efficienza, efficacia e qualità; sia come una strategia per avvicinare le istituzioni e i loro servizi ai cittadini, riducendo la burocrazia e incoraggiando modalità di gestione della cosa pubblica più orizzontali e democratiche (Grimaldi, 2011).

Tuttavia, alcuni studiosi sostengono che le politiche di decentralizzazione, come quella dell'autonomia scolastica, tendono a rimodellare le istituzioni scolastiche attorno a "*neo-managerial and neoliberal mantras*" (Grimaldi & Serpieri, 2013, p. 444). La via della decentralizzazione italiana, sin dalla fine degli anni '90, è in ogni caso legata a una strategia economica di riduzione della spesa da parte dello Stato, di privatizzazione e, in generale, di indebolimento del welfare pubblico (Landri, 2014).

È in continuità con questa strategia economica dunque, che, nel giugno 2012, la ministra del lavoro e delle politiche sociali, Elsa Fornero, presenta in parlamento la *Riforma del mercato del lavoro*. In un'intervista rilasciata al Wall Street Journal qualche giorno prima, aveva sostenuto la necessità di un cambiamento rispetto alla cultura del lavoro in Italia: “*We’re trying to protect individuals not their jobs. People’s attitudes have to change, Work isn’t a right; it has to be earned, including through sacrifice*” (Emsden, 2012). In altre parole, la riforma intendeva scardinare alcune delle protezioni sul lavoro, come le tutele contro i licenziamenti per motivi economici, e sostituirle con una serie di politiche attive del lavoro. Una delle misure adottate è l'introduzione di un sistema di indennità di disoccupazione che ruota attorno al concetto di apprendimento permanente e alla costruzione di un sistema integrato di servizi di istruzione e formazione degli adulti. Per ottenere l'indennità, il lavoratore o la lavoratrice che abbia perso il lavoro è tenuto/a a presentarsi al Centro per l'Impiego e a rilasciare una dichiarazione di disponibilità sia a svolgere un altro lavoro che a partecipare ad attività di istruzione e/o formazione per trovare un nuovo lavoro.

La *Riforma del mercato del lavoro* individua i CPIA come nodi della Rete per l'apprendimento permanente e prescrive che uno dei compiti della rete sia di valutare e certificare gli apprendimenti pregressi comunque acquisiti, ovvero non solo quelli formali, ma anche quelli non formali e informali. L'architettura e il ruolo delle reti sono definite soprattutto in tre documenti successivi: il D. Legisl. 13/2013, e due accordi in Conferenza Unificata (2012, 2014). Tutti e tre confluiranno nelle *Linee guida* già citate che, nel 2015, chiariscono le modalità di passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA. Nella prossima sezione analizzo brevemente i tre documenti e la loro relazione con il *Riordino dell'istruzione degli adulti* e le funzioni dei CPIA.

5.3.2 *Le reti per l'apprendimento permanente*

Presi insieme, i tre documenti esprimono una comune volontà di aderire alla costruzione di uno spazio europeo di apprendimento permanente. I documenti fanno esplicito riferimento a una serie di Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio (D. legisl. 13/2013), tra cui la Raccomandazione sulle competenze

chiave del 2006 (2006/962/CE), la Raccomandazione sul quadro comune europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01), la Raccomandazione sulla creazione di un sistema europeo di crediti per la formazione professionale (ECVET, 2009/C 155/02) e la Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01). Coerentemente, essi individuano nelle risorse messe a disposizione dall'UE, come il Fondo Sociale Europeo e Garanzia Giovani, la copertura finanziaria per realizzare le misure di integrazione tra istruzione, formazione e mercato del lavoro (Conferenza Unificata 2012, 2014).

Lo scopo delle Reti per l'apprendimento permanente è in linea con le strategie di Lisbona e di Europa 2020, quello di riconoscere, promuovere e accrescere le competenze del capitale umano (Conferenza Unificata 2012, 2014). Una strategia coordinata tra istruzione, formazione e lavoro permetterà infatti al paese di *“rilanciare ed accompagnare la crescita e lo sviluppo del Paese”* (Conferenza Unificata 2012, Par. A.3), nonché di colmare i ritardi rispetto ai partner europei, ovvero: una limitata rilevanza dell'offerta d'istruzione e di formazione; i bassi livelli di partecipazione a percorsi formativi delle persone adulte, soprattutto quelle nelle fasce sociali più vulnerabili; la necessità di aumentare l'offerta e il numero di enti che si occupino di formazione degli adulti (Conferenza Unificata, 2014).

Tutti e tre i documenti concordano nel presentare l'apprendimento permanente come un diritto della persona a poter usufruire di *“opportunità di apprendimento accessibili ed efficaci, lungo tutto l'arco della vita”* (Conferenza Unificata 2012, Premessa, punto 3). Tuttavia, il concetto di opportunità è costruito soprattutto all'interno di un paradigma legato alla formazione delle risorse umane:

Il riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente implica, in concreto, la sua esigibilità da parte di ogni persona e quindi la necessità di dover prefigurare percorsi integrati di 'presa in carico' in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell'esplicitazione dei bisogni formativi, gli presentano le offerte del territorio in termini di percorsi di apprendimento, di inserimento lavorativo o avvio al lavoro autonomo, ne valuta le competenze acquisite in

qualsiasi contesto di apprendimento e le rende spendibili (Conferenza Unificata 2014, p. 3).

Proprio perché la presa in carico delle persone sia fatta a misura delle realtà produttive e dei saperi locali, la gestione delle reti prevede una strategia di governo multilivello, in cui gran parte dei poteri sono decentralizzati dallo Stato alle regioni: le regioni hanno infatti il compito di definire il modello più adatto di rete, decidendo la dimensione territoriale, le priorità strategiche, e gli organismi da coinvolgere; lo Stato ha invece funzioni di monitoraggio, valutazione e indirizzo; infine, i soggetti che compongono la rete hanno la responsabilità di organizzarsi in modo tale da diventare punti di accesso per i cittadini e per le cittadine alla rete dei servizi.

Coerentemente a questo senso dato alle opportunità di apprendimento permanente, i servizi che le reti dovrebbero offrire vengono definiti a partire dalle rappresentazioni della crisi economica, e delle manovre per superarla, così come costruite nella *Riforma del mercato del lavoro*: “i servizi devono essere collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l’accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l’invecchiamento attivo, l’esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati” (Conferenza Unificata 2012, p. 7). Da questo punto di vista, la funzione delle reti per l’apprendimento permanente appare piuttosto ridotta, rispetto a quella promossa all’inizio del secolo dall’*Accordo* del 2000.

Allo stesso modo, rispetto alla proposta dell’*Accordo* del 2000, viene ridotta la tipologia di possibili nodi della rete. Tutti e tre i documenti riportano l’elenco già predisposto dalla *Riforma del mercato del lavoro*, ovvero “l’insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione formazione e lavoro” (L. 92, Art. 4, c. 33) a cui possono aggiungersi: le Università; i servizi di orientamento e consulenza, i partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico; le imprese, attraverso le rappresentanze datoriali e sindacali; le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura; l’Osservatorio sulla migrazione interna; le strutture degli enti pubblici di ricerca (ivi).

A questi partecipanti, la Conferenza Unificata del 2014 aggiunge le organizzazioni del Terzo settore che perseguono obiettivi educativi e formativi attraverso percorsi non-formali. Si tratta di una possibilità legata soprattutto alla volontà di raggiungere gruppi svantaggiati e/o a rischio di esclusione sociale (Conferenza Unificata 2014, pp. 4-5). Inoltre, forse anche riflettendo lo sforzo normativo di Riordino dell'Istruzione degli adulti che si andava consolidando in quegli anni, la Conferenza Unificata del 2014 precisa che i CPIA sono “*soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente*” (ivi, p. 5). Da questo momento in poi il CPIA acquisisce dunque un ruolo chiave nel coordinamento delle azioni di rete.

Insieme al CPIA, gli altri organismi sopra elencati, sono punti d'entrata, pensati per raccogliere i fabbisogni di competenza dell'utente, orientarlo/a ed eventualmente formarlo/a; i fabbisogni di competenza devono essere correlati alle necessità dei sistemi produttivi e dei territori (ivi, p. 7): lo scopo è che la persona che passa attraverso le maglie della rete sia resa più occupabile, ovvero che, una volta uscita, possa spendere le competenze acquisite o aggiornate sul territorio. È in quest'ottica che può essere interpretato gran parte del lavoro che i diversi nodi della rete sono chiamati a fare in sinergia, ovvero il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e di certificazione delle competenze, che viene analizzato nel dettaglio nella prossima sezione.

5.3.3 Il sistema di riconoscimento dei crediti

Il riconoscimento degli apprendimenti pregressi consiste nell'esaminare, valutare e certificare le conoscenze e le abilità che le persone hanno acquisito al di fuori del sistema formale, generalmente come esito di apprendimenti non-formali e informali sul posto di lavoro o nella propria comunità di riferimento (Harris & Wihak, 2014). Non è una pratica di recente invenzione: diffuso già dal secondo dopoguerra specialmente negli Stati Uniti, in Canada, Australia, Nuova Zelanda e Sud Africa, e, tra gli stati europei, in Francia e Inghilterra, il riconoscimento degli apprendimenti pregressi è diventato sempre più popolare tra i paesi membri dell'UE da quando è diventato parte della strategia di apprendimento permanente (Guimarães & Mikulec, 2021; Werquin, 2014). Nel caso delle politiche europee,

inoltre, il riconoscimento degli apprendimenti, in particolare di quelli formali, rappresenta un dispositivo centrale per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione e formazione dei paesi membri: la realizzazione di quadri di referenziazione delle qualificazioni, permettono di confrontare e tradurre da un sistema all'altro i titoli di posseduti dai/dalle cittadini/e europei/e, con lo scopo di garantirne la mobilità all'interno dello spazio comune per l'apprendimento permanente.

Il riconoscimento degli apprendimenti pregressi è utilizzato non solo nei contesti di istruzione e formazione, ma anche in quelli lavorativi, per esempio nell'ambito dei servizi per l'impiego; inoltre si sta diffondendo nel terzo settore, con lo scopo di dare visibilità e valore alle competenze acquisite attraverso il volontariato (Andersson et al., 2013).

Si tratta di una pratica a cui la letteratura riconosce diversi effetti, sia sul piano personale, che professionale e sociale: rendere visibili e valorizzare gli apprendimenti e le competenze pregresse aiuta le persone a conoscersi meglio, ad aumentare l'autostima e la motivazione a riprendere o continuare il proprio percorso di istruzione o formazione (Miguel et al., 2016); il processo istituzionale di riconoscimento, inoltre, supporta l'occupabilità delle persone perché è in grado di tradurre le competenze acquisite in contesti non-formali o informali in titoli o certificazioni riconosciuti da altre istituzioni ed enti (Andersson & Fejes, 2005; Werquin 2014); gli effetti positivi in termini di benessere e occupabilità delle persone si traspongono in benefici per la società nel suo complesso, non solo sul piano economico ma anche in termini di maggiore partecipazione alla vita sociale e di opportunità di sviluppare il pensiero critico e di innescare cambiamenti (Miguel et al. 2016).

Queste caratteristiche sono spesso richiamate nei documenti politici che promuovono forme di messa in trasparenza delle competenze pregresse, anche se il modo di concettualizzarle può variare e sottendere diversi significati. A questo proposito, Judy Harris (1999) sostiene che il riconoscimento degli apprendimenti pregressi non è un insieme di procedure neutre e del tutto benefiche, ma che dovrebbe essere considerato piuttosto come una pratica sociale. Partendo da questo assunto, osserva che esistono almeno quattro modelli o modi diversi di vedere le pratiche di riconoscimento; più modelli possono coesistere in una stessa

politica o pratica, tuttavia ognuno di essi differisce dagli altri per il modo in cui costruisce il rapporto tra il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e gli standard o i curricula presenti nel sistema di istruzione e formazione, per il modo di selezionare quali apprendimenti possono essere riconosciuti e per le funzioni sociali che veicola.

Il primo modo di vedere le procedure di riconoscimento, definito da Harris (1999, p. 127) *procustean*, richiama il mito greco del brigante Procuste che aggrediva i viandanti dell'Attica, li posizionava su un letto e ne straziava i corpi, tagliandoli o allungandoli, perché si adattassero alla misura del letto. Come per i malcapitati sul letto di Procuste, questo modello tende ad adattare le persone e i loro apprendimenti pregressi all'interno di una serie di standard predefiniti; molto spesso per operare il confronto vengono creati dei dispositivi specifici, come i quadri delle qualifiche, che però vengono considerati degli strumenti neutri, senza che venga tenuta in considerazione la loro costruzione sociale, politica e storica. La valutazione delle competenze, generalmente espressa in crediti, viene realizzata spesso attraverso prove pratiche e/o interviste. Questa modalità sottende spesso una visione utilitaristica e tecnico-razionale dell'educazione, per cui viene dato valore solo a quelle competenze che possono essere utili per il mercato del lavoro, ed è spesso utilizzata nella formazione professionale e in quella continua. Ne consegue che le persone con abilità che divergono dagli standard faticano a vederle riconosciute.

Il secondo modello, definito di *apprendimento e sviluppo*, ha spesso come scopo quello di favorire l'accesso all'istruzione superiore e universitaria, soprattutto a quelle persone che, per vari motivi, ne sono rimaste escluse. Si tratta quindi di un approccio orientato allo sviluppo personale e alla democratizzazione dell'istruzione, che abbraccia discorsi di tipo umanistico e progressista. La modalità di riconoscimento è generalmente meno orientata alla verifica di abilità pratiche: tende piuttosto a stimolare riflessioni e a sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie conoscenze e competenze pregresse, acquisite in contesti non formali o informali. Il modello di apprendimento e sviluppo ha come termine di confronto, spesso implicito, la cultura della conoscenza di tipo accademico: la procedura di riconoscimento funziona essenzialmente come un traduttore in grado

di rendere intellegibili ai sistemi di istruzione superiore le conoscenze acquisite al di fuori di essi. Tutto ciò che non è traducibile nel linguaggio accademico e in quello dei diversi settori disciplinari, o che non può essere ulteriormente sviluppato in tal senso, generalmente resta fuori dal riconoscimento.

Ai primi due modelli, piuttosto diffusi, viene attribuita da molti documenti politici la capacità di promuovere l'equità sociale; tuttavia, secondo Harris "*Although of practical help to some, and of rhetorical value to many, these forms of RPL [Recognition of Prior Learning] are more likely to advantage the already advantaged than to made a significant contribution to social inclusion*" (1999, p. 132).

Un terzo modello, quello *radicale*, legato a discorsi di tipo emancipatorio e alle teorie critiche, femministe e decoloniali, sembrerebbe essere più orientato a obiettivi di giustizia sociale. In questo approccio l'esperienza è considerata come un prodotto sociale, in grado di costituire la base per nuove forme di conoscenza, in opposizione a quelle dominanti in un certo periodo e in grado di avviare cambiamenti nella società. Tuttavia, alla base di queste forme di riconoscimento ci sono spesso visioni utopiche di difficile realizzazione.

L'ultimo modello, che Harris chiama *cavallo di Troia*, non punta a trasformazioni radicali, ma a cambiamenti più modesti e più realizzabili, come la critica ai discorsi dominanti e il riconoscimento di tipi di conoscenza ed esperienze diversi e divergenti. Attraverso strumenti come la narrazione autobiografica, lo *story-telling* e il dialogo, questo modo di vedere il riconoscimento degli apprendimenti pregressi è in grado di riflettere criticamente sulla natura sociale e politica della conoscenza e di includere anche quelle conoscenze ed esperienze che non sono incasellabili in standard prestabiliti; lo scopo è di rendere i curriculum più flessibili e permeabili alle diverse forme di conoscenza.

Nei documenti politici nazionali sul riconoscimento delle competenze i modelli identificabili sono esclusivamente i primi due. Orientati dalle Raccomandazioni europee, in primis quella sul Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01) e quella sulla Convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01), i

processi politici della *Riforma del mercato del lavoro* e del *Riordino dell'istruzione degli adulti* hanno identificato il riconoscimento delle competenze comunque acquisite come uno strumento chiave del sistema di apprendimento permanente e costruito una serie di procedure e strumenti, tra cui il sistema nazionale di certificazione delle competenze e il quadro nazionale delle qualificazioni (Anpal, 2020).

Gli standard minimi del sistema nazionale di certificazione delle competenze sono stati stabiliti dal D. legisl. 13/2013. Su richiesta della persona, gli enti pubblici titolati, tra cui i CPIA, avviano una procedura attraverso la quale possono identificare, valutare e certificare le competenze possedute, anche in termini di crediti. Le competenze che possono essere riconosciute sono quelle che compongono le qualificazioni di competenza dell'ente titolato.

Per i CPIA, questo significa che possono certificare le competenze riferite al titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione, all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e alle certificazioni di italiano L2 (di livello A1 e A2). In questo caso il modello prevalente sembra essere il secondo, quello di *apprendimento e sviluppo*, perché il senso del riconoscimento degli apprendimenti pregressi è quello di favorire il proseguimento nel sistema di istruzione e l'ottenimento di un titolo di studio.

Inoltre, come punti di riferimento delle reti per l'apprendimento permanente, i CPIA sono chiamati a collaborare con le istituzioni e gli enti del territorio, per favorire l'occupabilità dell'utenza: in questo caso il modello di riconoscimento si avvicina al primo, quello finalizzato alla rilevazione di competenze spendibili nel mondo del lavoro.

Le tre fasi che compongono la procedura – identificazione, valutazione e attestazione – prevedono, soprattutto nel caso di apprendimenti informali e non formali, uno specifico supporto alla persona “*nell'analisi della sua esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni*”, anche attraverso “*l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute*” (D. legisl. 13/2013, Art. 5, comma 1).

Perché le competenze potessero essere correlate ad una o più qualifiche, e quindi validate, il D. lgs. 13/2013 ha promosso l'istituzione di un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (Art. 6); l'indicazione è stata elaborata dal Punto Nazionale di Coordinamento del Quadro europeo delle qualifiche, collocato presso l'Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro (Anpal), che ha costruito il Quadro nazionale delle qualificazioni e lo ha referenziato al Quadro europeo delle qualifiche (Anpal, 2020). Ad oggi il quadro comprende le competenze relative ai titoli rilasciati dalle istituzioni di istruzione e formazione professionale e delle professioni regolamentate, cioè quelle attività che in Italia sono subordinate al possesso di un titolo di studio rilasciato da un'autorità centrale o regionale dello Stato.

Il Quadro nazionale delle qualificazioni è presentato come uno strumento essenziale per garantire la mobilità delle persone, favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, la trasparenza degli apprendimenti e dei fabbisogni e l'ampia spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo (D. lgs. 13/2013, Art. 8). Il sistema di riconoscimento è inoltre ritenuto la chiave per la costruzione di una *“dorsale informativa unica, ai fini del monitoraggio, della valutazione, della tracciabilità e conservazione degli atti rilasciati”* (Conferenza Unificata, 2014, p. 4).

Il termine utilizzato è metaforico: richiama probabilmente le dorsali di rete utilizzate nel campo delle telecomunicazioni e dell'informatica, ovvero quelle infrastrutture che connettono segmenti o tronchi di rete a un livello superiore, permettendo il fluire veloce e lo smistamento delle informazioni. La metafora sottende il problema individuato dai documenti politici che la utilizzano, ovvero la frammentazione e l'autoreferenzialità delle istituzioni e degli enti che si occupano di istruzione e formazione. L'idea è che la persona che si affaccia ad uno dei nodi della rete per l'apprendimento permanente possa muoversi facilmente tra gli altri nodi e che le informazioni sulle sue competenze siano facilmente accessibili e leggibili in tutta la rete.

Ciò che invece non è problematizzato nei documenti politici è, per proseguire sulla metafora, il dispositivo di trasmissione delle informazioni, ovvero

il quadro delle qualifiche e il suo uso, attraverso il meccanismo che permette di ricondurre gli apprendimenti ai descrittori del quadro.

Precedenti studi hanno già rilevato come il riconoscimento delle competenze sia costruito sui sistemi scolastici e professionali “occidentali” (Angeloni & Di Rienzo, 2022; Lodigiani & Sarli, 2017) e che rischi quindi di non essere in grado di rilevare le competenze di chi viene da contesti culturali differenti. Inoltre, se la creazione di strumenti per la valutazione degli apprendimenti non-formali e informali è generalmente più complessa rispetto alla valutazione degli apprendimenti formali (Lodigiani & Sarli, 2017), anche quest’ultima presenta delle criticità: in primis, il fatto che il riconoscimento dei titoli di istruzione ottenuti al di fuori dell’Unione Europea è subordinato ai diversi quadri normativi di ogni paese membro. In Italia, per esempio, il riconoscimento dei titoli di istruzione ottenuti all’estero è regolato da un quadro legislativo particolarmente complesso e si basa sulla valutazione caso per caso (Zanfrini et al., 2015). Questo crea disparità tra i cittadini e le cittadine dei paesi comunitari e quelli/e dei paesi non comunitari nell’accesso al sistema e ai servizi di apprendimento permanente e di orientamento al lavoro.

Anche se gli strumenti per valutare gli apprendimenti non-formali e informali potrebbero riequilibrare questa disparità, in alcuni casi possono invece rafforzare meccanismi di discriminazione ed esclusione, specialmente nei confronti di persone non italofone; da una parte, infatti, se la persona non ha una competenza linguistico-comunicativa adeguata, la descrizione che può fare delle proprie competenze è fortemente limitata (Lodigiani & Sarli, 2017); dall’altra, chi si occupa di valutare gli apprendimenti pregressi raramente possiede una conoscenza approfondita dei contesti di provenienza delle persone che ha davanti, e questo limita le sue capacità di comprendere la narrazione raccolta in termini di riconoscimento delle competenze (Angeloni & Di Rienzo, 2022).

In questa sezione ho esplorato il legame tra il *Riordino dell’istruzione degli adulti* e la *Riforma del mercato del lavoro*. Il dialogo tra i due processi si realizza in particolare a seguito delle sollecitazioni europee, nella definizione delle reti per l’apprendimento permanente, in un periodo di forte recessione. Lo scopo delle reti per l’apprendimento permanente è dunque quello di favorire la

transizione o il rientro nel mercato del lavoro delle persone considerate più svantaggiate, ovvero quelle con bassi livelli di istruzione, attraverso un sistema nazionale di riconoscimento degli apprendimenti pregressi. Le basse o obsolete competenze di queste persone sono costruite come un ostacolo alla ripresa economica. È interessante notare che, anche se i documenti politici parlano del processo di riconoscimento delle competenze come di un processo attivato del tutto volontariamente dall'utente, in realtà il sistema nasce all'interno delle politiche attive del lavoro: chi in periodo di recessione perde il lavoro, è tenuto a rendersi disponibile alla formazione o all'aggiornamento, se intende accedere all'indennità di disoccupazione.

Parallelamente, il modo in cui viene concettualizzato il sistema di riconoscimento dei crediti tiene insieme alcuni aspetti utilitaristici, orientati al mercato del lavoro, con altri più progressisti, volti a una maggiore partecipazione delle persone al sistema di istruzione e formazione. Tuttavia, gli standard e gli strumenti creati a questo scopo non sono problematizzati e non è prevista la possibilità che possano essere resi più flessibili. Allo stesso modo, restano fuori dalla problematizzazione dei documenti politici altri elementi strutturali, come ad esempio la qualità dell'offerta e il rispetto dei diritti nel mondo del lavoro, la burocrazia legata al riconoscimento dei titoli di studio stranieri, l'importanza della competenza linguistico-comunicativa e delle competenze interculturali nel processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi. Nel corso di questo processo politico i CPIA acquistano man mano un ruolo di protagonismo, fino ad essere identificati come i punti di riferimento istituzionali per la costituzione delle reti.

5.4. Le politiche di integrazione dei migranti e il ruolo dei CPIA

Come altri paesi europei dell'area mediterranea, l'Italia ha conosciuto una veloce trasformazione del proprio profilo migratorio a partire dagli anni '90, quando il tasso di crescita dell'immigrazione ha registrato un'accelerazione senza precedenti (Colucci, 2020a): nel 1990 i residenti stranieri erano circa 780.000 (Bonifazi, 2007), circa l'1,4% della popolazione totale, un dato in linea con quello

di Portogallo, Spagna e Grecia (Colucci, 2018); trent'anni dopo, al primo gennaio 2020, risultavano iscritti in anagrafe circa 5.200.000 cittadini stranieri, ovvero l'8,8% dei residenti (Blangiardo & Ortensi, 2020).

È anche in conseguenza della crescente visibilità del fenomeno che il tema dell'immigrazione ha acquisito centralità nel dibattito pubblico e politico dell'ultimo decennio del XX secolo: nonostante flussi migratori in entrata fossero presenti almeno sin dalla fine degli anni '60, sono stati i governi avvicendatisi negli anni '90 a costruire il primo quadro normativo organico capace di gestire e regolare gli ingressi (Garau, 2020; Colucci, 2018).

Le politiche di gestione dei flussi hanno iniziato ad intrecciarsi con questioni legate alla sicurezza pubblica e alle misure di integrazione dei migranti soprattutto a partire dall'inizio del nuovo millennio. Un approccio securitario alla gestione dei flussi migratori, peraltro non modificato in modo sostanziale dai governi successivi, è stato in particolare espressione dei ministri dell'interno appartenenti alla Lega a partire dal secondo governo Berlusconi (2001-2005).

I passaggi normativi che hanno più influenzato il ruolo dei CPIA rispetto all'insegnamento e alla certificazione della lingua italiana sono essenzialmente tre: la L. 94/2009, o Pacchetto Sicurezza, che ha introdotto il test obbligatorio di livello A2 ai fini dell'ottenimento della carta di lungo soggiorno; il DPR 179/2011, che ha previsto, per i cittadini dei paesi terzi, la stipula di un Accordo di integrazione a punti, per la cui verifica è necessario partecipare a una sessione di educazione civica; il D. L. 113/2018, convertito in L. 132/2018, che ha reso obbligatorio il possesso di una certificazione di livello B1 per la richiesta della cittadinanza. Quest'ultimo provvedimento, a differenza dei primi due, fino ad ora non si è tradotto in un potere certificatorio del CPIA né in un aggiornamento dei documenti che riguardano il *Riordino dell'istruzione degli adulti*, nonostante abbia condizionato indirettamente le pratiche, dato che molte persone si sono rivolte ai CPIA per poter seguire dei corsi di livello B1. Per questo motivo, nelle prossime sezioni, dopo aver esplorato il contesto culturale e politico nel quale sono state elaborate le politiche di integrazione dei migranti, analizzo solamente il modo in cui il test A2 obbligatorio (L. 94/2009) e l'Accordo di integrazione (DPR 179/2011) hanno contribuito a costruire il ruolo dei CPIA sul piano normativo.

5.4.1 Il contesto culturale e politico: dai movimenti di solidarietà e antirazzisti alle politiche securitarie

In letteratura vengono spesso richiamati gli eventi dell'estate e dell'autunno 1989 come decisivi nell'elaborazione della prima legge organica nazionale in materia di immigrazione, la legge Martelli (Colucci, 2018). Alla fine di agosto, al termine della stagione di raccolta, Jerry Masslo venne assassinato durante un tentativo di rapina a sfondo razziale a Villa Literno. Cittadino sudafricano, Masslo era arrivato l'anno prima a Roma scappando dal regime politico dell'apartheid. In mancanza di un quadro normativo che gli potesse riconoscere lo status di rifugiato politico, e quindi dei documenti in regola, si era adattato a lavorare in nero nella raccolta della frutta. La sua morte generò un'ondata di commozione e rabbia che sfociò in una serie di rivendicazioni attorno alle condizioni di vita degradanti dei braccianti, alla questione dei documenti e del riconoscimento dello status di rifugiato e alle preoccupazioni di una parte dell'opinione pubblica rispetto alla diffusione di episodi di razzismo (Colucci, 2018, 2020b). Fu attorno a questo evento drammatico che la società civile, l'associazionismo, alcuni settori dei sindacati e parte della classe politica iniziarono a convergere sulla necessità di normare l'immigrazione in chiave di integrazione e di tutela dei diritti degli immigrati (Pompei, 2020).

Nel frattempo, gli equilibri geopolitici andavano ridefinendosi repentinamente: la caduta del Muro di Berlino in novembre e la successiva apertura delle frontiere con l'Europa dell'Est si affiancavano al progetto della libera circolazione tra i cinque paesi promotori del processo di Schengen. L'Italia fu inizialmente esclusa dalle trattative (Paoli, 2018): la costruzione dell'area Schengen prevedeva infatti un trasferimento dei controlli dalle frontiere interne a quelle esterne, che si poteva realizzare attraverso un'armonizzazione delle normative migratorie nazionali e una cooperazione delle forze di polizia, nonché rafforzando i controlli sui nuovi confini esterni. Tra l'altro, il quadro normativo lacunoso dell'Italia e la percezione di un certo lassismo nella gestione degli ingressi (Zincone & Di Gregorio, 2002), non dava sufficienti garanzie ai partner europei, soprattutto per via della posizione geografica del paese al centro del Mediterraneo (Paoli, 2018).

Attorno alla necessità di una normativa organica sull'immigrazione, si vanno così aggregando costellazioni di attori che spingono in direzioni diverse, a seconda della diversa posizione che assumono rispetto alla questione migratoria. Un'osservazione del processo decisionale di quegli anni ne individua quattro: la direzione solidaristica, ovvero volta ad aumentare i diritti dei migranti; quella funzionalista, alla cui base c'è l'idea di regolare gli ingressi in base al fabbisogno; quella definita legalitaria, che si preoccupa cioè di reprimere l'illegalità e la criminalità e che in alcuni casi può scivolare verso una deriva che concettualizza l'immigrazione come un problema di ordine pubblico; e infine la direzione identitaria, che predilige l'ingresso di persone percepite come più simili dal punto di vista nazionale e culturale e che rischia di alimentare atteggiamenti xenofobi (Zincone & Di Gregorio, 2002; Ambrosini, 2010).

È tra queste diverse istanze che i governi di quegli anni si trovano a mediare. Il risultato di questo processo fu il testo unico sull'immigrazione, conosciuto anche come Legge Turco-Napolitano, dal nome della ministra per la solidarietà sociale e del ministro degli interni che l'elaborarono sotto il primo governo di centro-sinistra guidato da Romano Prodi (1996-1998). Dal 1998 costituisce la base di ogni modifica del legislatore in materia di immigrazione. Il disegno di legge *“teneva insieme programmazione dei flussi, percorsi gradualmente e agevolati di piena cittadinanza per gli immigrati e rafforzamento delle misure di espulsione e respingimento dei migranti irregolari”* (Paoli, 2020, p. 256). In materia di flussi in ingresso venivano introdotte le sponsorizzazioni e le quote annuali, mentre in materia di espulsione venivano creati i Centri di Permanenza Temporanea (CPT), deputati all'identificazione e all'espulsione degli irregolari⁹ (ivi; Colucci, 2020a).

L'iniziale approccio aperturista e solidarista intorno al quale convergeva una grossa parte della classe politica e della società civile, venne ricalibrato dunque sull'esigenza politico-economica di essere ammessi al sistema Schengen

⁹ Il trattenimento amministrativo delle persone straniere era fissato originariamente a 30 giorni. Negli anni il limite è stato alzato e riabbassato più volte dai diversi governi, arrivando a un massimo di 18 mesi durante il governo Berlusconi IV. Al momento (agosto 2021), in seguito al decreto-legge del 20 ottobre 2020, n. 130, il limite del trattenimento è di 90 giorni.

(Paoli, 2020) e su posizioni più legaritarie e funzionaliste: queste infatti rispondevano meglio alle istanze che si andavano diffondendo nell'opinione pubblica e che erano sostenute dai partiti di destra all'opposizione (Zincone & Di Gregorio, 2002). In un momento in cui sulle coste italiane arrivavano decine di migliaia di albanesi e di profughi dalle guerre balcaniche, e sotto l'occhio preoccupato dei partner europei, i quali diffidavano della capacità italiana di contenere i flussi, il processo normativo italiano iniziò quindi a spostarsi su posizioni più restrittive e securitarie.

Negli anni successivi, soprattutto in concomitanza di eventi di cesura storica come l'11 settembre 2001 (Possieri, 2020b; Zincone & Di Gregorio, 2002), l'allargamento a Est dell'Unione Europea nel 2004 e nel 2007, e la crisi economica del 2008 (Colucci, 2018), nell'opinione pubblica si diffondono ondate di allarmismo e di insicurezza che tendono ad avvicinare immigrazione e criminalità e ad alimentare la retorica dell'invasione (Possieri, 2020a; Ambrosini, 2013). È soprattutto la Lega Nord a raccogliere queste istanze identitarie, che assumono in alcuni casi contorni di tipo religioso e xenofobo (es. Human Rights Watch, 2011; Possieri, 2020b): sia nel 2001 che nel 2008 la coalizione di centro-destra vince le elezioni mettendo al centro del proprio programma elettorale il binomio sicurezza pubblica-contrasto all'immigrazione clandestina (tra gli altri, Ambrosini, 2013). Il Titolo II del testo unico, che disciplina l'ingresso, il soggiorno e l'allontanamento dello straniero dal territorio dello Stato, viene modificato più volte in modo restrittivo e criminalizzante. A partire dal 2009, con la presentazione del Pacchetto Sicurezza (L. 94/2009) da parte di Roberto Maroni, ministro dell'Interno nel governo Berlusconi IV (2008-2011), la condizione dello straniero inizia ad essere gestita dai soli ministri dell'interno, perché appunto concettualizzata principalmente come un problema di ordine pubblico.

Il Pacchetto Sicurezza discute significativamente l'immigrazione illegale insieme a questioni di repressione dei crimini violenti e al contrasto alle attività mafiose. Inoltre, introduce il reato di clandestinità, che sposta dal piano amministrativo a quello del reato penale la condizione di chi, extra-comunitario, entri nel paese irregolarmente. Nonostante il provvedimento fosse successivamente valutato come incompatibile con la Direttiva Europea sui

rimpatri dalla Corte Europea, e nonostante sul piano pratico non abbia raggiunto l'obiettivo di ridurre gli ingressi (Veglio, 2020), il reato di clandestinità è diventato un potente strumento di comunicazione politica, e ha contribuito a orientare la percezione rispetto agli stranieri irregolari: a partire da quegli anni la parola "clandestino" inizia a slittare dal significato di "cosa, azione fatta di nascosto" e di "identità segreta" a quello di "fuorilegge, criminale" (Setti, 2011). La sovrapposizione è particolarmente pericolosa perché tende ad associare uno status, quello di straniero senza i documenti, con una condotta criminale.

È all'interno di questo clima politico che si creano le premesse per il lavoro congiunto tra Ministero dell'interno e Ministero dell'istruzione: il Pacchetto Sicurezza infatti prevedeva anche il superamento di una prova di conoscenza della lingua italiana per ottenere il permesso di lungo soggiorno CE¹⁰ (Art. 1, comma 22, lettera i) e la sottoscrizione di un accordo al momento della presentazione della domanda per il permesso di soggiorno, attraverso il quale lo straniero si sarebbe impegnato a conseguire una serie di obiettivi di integrazione (Art. 1, comma 25). Il cosiddetto Accordo di integrazione, introdotto da un decreto successivo (DPR 179/2011), specifica la natura degli obiettivi di integrazione, rendendo obbligatorio il test anche per chi entra nel paese per la prima volta e introducendo inoltre una sessione obbligatoria di educazione civica.

Nella prossima sezione esaminerò nel dettaglio il modo in cui l'insegnamento della lingua italiana e dell'educazione civica sono stati costruiti come strumenti per l'integrazione e cosa questo ha comportato in termini di funzioni dei CTP prima, e dei CPIA successivamente.

5.4.2 I dispositivi linguistici e civici nelle politiche migratorie: il test A2 per la carta CE (2009) e l'Accordo di integrazione (2011)

Considerati insieme, i processi politici che riguardano l'introduzione del test A2 e dell'Accordo di integrazione intervengono su due importanti e delicati passaggi

10 Il permesso di lungo soggiorno CE, poi rinominato Carta di Soggiorno, permette allo straniero non comunitario di rimanere sul territorio italiano per un tempo illimitato, anche nel caso in cui perda il lavoro. È subordinato ad una serie di requisiti, tra cui, oltre al test di lingua italiana, la residenza continuativa in Italia per almeno 5 anni.

del percorso migratorio, l'ingresso e la stabilizzazione attraverso l'ottenimento della residenza illimitata. Le misure introdotte hanno lo scopo esplicito di supportare il processo di integrazione, che evidentemente è percepito come debole o manchevole. Se da una parte, come già visto, il Ministero degli Interni si propone di intervenire con decisione nella lotta all'immigrazione clandestina, dall'altra, attraverso queste due misure, esprime l'intenzione di esercitare un controllo maggiore sul rilascio dei permessi di soggiorno e delle carte CE: per farlo, subordina i due documenti a una valutazione positiva del processo di integrazione. Il modo in cui il concetto di integrazione è inteso dai diversi attori che partecipano al processo di costruzione della normativa, non è però necessariamente sovrapponibile.

Un punto di partenza è il modo in cui il Ministero degli Interni, nella persona del ministro, presenta il processo di integrazione nelle occasioni pubbliche, cioè dal punto di vista della comunicazione politica; durante una conferenza stampa nel febbraio 2010, il ministro Maroni introduce in questo modo l'Accordo di integrazione:

Questo sistema che stiamo mettendo a punto garantirà l'integrazione: io suggerisco allo straniero le cose da fare per integrarsi nella comunità. Se le farà, gli darò il permesso di soggiorno, se non le farà, significa che non vuole integrarsi. (Custodero, 2010)

Le parole del Ministro sono particolarmente significative perché contribuiscono a chiarire, in un momento in cui il decreto che contiene l'Accordo di integrazione non è ancora stato pubblicato in Gazzetta e il test di conoscenza della lingua italiana non è ancora stato messo a punto, qual è l'idea di integrazione all'origine delle misure che a breve saranno introdotte. L'integrazione è un processo a senso unico, in cui lo Stato interviene per spiegare a chi è straniero come comportarsi per essere considerato parte della comunità. L'uso dei verbi "suggerire" e "volere" è indicativo di un sistema di significati in cui le persone straniere sono percepite come le uniche responsabili del processo di integrazione: quando l'integrazione non funziona è perché o non fanno o non vogliono. Lo

Stato è disposto a “suggerire” i comportamenti adeguati, ma il problema è che evidentemente una parte degli stranieri non ha intenzione di aderire ai valori condivisi dalla comunità ospitante.

I comportamenti desiderabili sono contenuti nei due diversi processi normativi, quello che fa riferimento al Pacchetto sicurezza e che introduce il test di italiano L2 obbligatorio, e quello che promuove l’Accordo di integrazione; nonostante le due misure normative vengano rese esecutive in tempi diversi, tendono con il tempo ad intersecarsi ed armonizzarsi.

Per quanto riguarda il **test di conoscenza di lingua italiana per l’ottenimento della carta CE**, viene stabilito che il livello da raggiungere sia l’A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), che il test venga somministrato con modalità informatiche, salvo diversa richiesta dei candidati, e che il punteggio minimo per superarlo sia di 80/100 (D. Interministeriale 4 giugno 2010). Vengono anche individuati i ruoli dei diversi attori coinvolti nel piano operativo: le prefetture convocano e identificano lo straniero, e individuano le sedi adatte sul territorio per somministrare i test; gli enti certificatori¹¹ sono chiamati a collaborare nell’elaborazione dei contenuti dei test, dei criteri di valutazione e dei tempi assegnati allo svolgimento delle prove; le questure, infine rilasciano il permesso di soggiorno CE dopo aver verificato il superamento del test (ivi). I CTP vengono coinvolti qualche mese dopo (Accordo quadro Ministero dell’Interno-MIUR 11-11-2010), considerando che

svolgono un ruolo fondamentale nell’accoglienza degli stranieri e nella diffusione della conoscenza della lingua italiana sia tramite l’erogazione di percorsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio sia con l’attivazione di corsi di integrazione linguistica e sociale (ivi, p. 2).

Il ruolo attribuito ai CTP è volto, nelle intenzioni del legislatore, a sistematizzare le esperienze di successo, superando la frammentazione e valorizzando le professionalità presenti nell’istituzione; a potenziare la collaborazione

11 Sono gli enti riconosciuti dallo Stato per il rilascio di certificazioni linguistiche: l’Università per stranieri di Siena, l’università per stranieri di Perugia, la Società Dante Alighieri, l’Università di Roma Tre.

interistituzionale, anche in chiave di ottimizzazione delle risorse; ad assicurare agli stranieri la gratuità delle prove (p. 4-5).

Il ruolo degli enti certificatori viene richiamato e dettagliato: sarà una commissione interna al CTP, costituita dal dirigente scolastico e da almeno due docenti di italiano, preferibilmente formati in italiano L2, a creare i test: dovranno farlo però sulla base delle linee guida che verranno fornite dagli enti certificatori (p. 7). Il legame tra CTP ed enti certificatori diventa così particolarmente significativo e avrà un ruolo, qualche tempo dopo, nel portare all'attenzione del legislatore alcuni effetti negativi del provvedimento.

Alcune categorie di persone sono esentate dal test A2 (D. 4 giugno 2010, Art. 1, comma 1 e Art. 4): tra queste ci sono i minori di 14 anni; le persone affette da *“gravi limitazioni alla capacità di apprendimento linguistico derivanti da età, da patologie o da handicap, attestate mediante certificazione rilasciata dalla struttura sanitaria pubblica”*; le persone già in possesso di un attestato di conoscenza della lingua, non inferiore all'A2, rilasciato da uno degli enti certificatori; coloro che abbiano frequentato un corso al CTP e abbiano conseguito un titolo non inferiore all'A2; chi abbia conseguito un diploma di primo o secondo grado in Italia o frequentato l'università; i lavoratori e le lavoratrici straniere che non sono entrate con il decreto flussi, perché appartenenti a categorie lavorative altamente qualificate, come dirigenti, docenti universitari, traduttori ed interpreti.

L'**Accordo di integrazione** (DPR 179/2011) è invece sottoscritto da chi entra nel paese per la prima volta, al momento della richiesta del permesso di soggiorno. Attraverso l'accordo, la persona non-comunitaria si impegna a raggiungere una serie di obiettivi di integrazione, che sono espressi in crediti. Al momento della sottoscrizione vengono riconosciuti 16 crediti, corrispondenti alla somma dei crediti per la conoscenza della lingua a livello A1 orale e della frequenza di un corso di educazione civica o KoS (*Knowledge of Society*, è l'acronimo utilizzato in letteratura), offerto dallo Stato italiano entro un mese dalla sottoscrizione dell'Accordo. Dopo due anni l'Accordo viene sottoposto a verifica: per mantenere il permesso di soggiorno sono necessari 30 crediti.

Nell'intenzione del legislatore, lo straniero che non abbia accumulato alcun credito viene espulso.

Sono esclusi dalla sottoscrizione dell'accordo i minori di 16 anni e le vittime di tratta di persone, di violenza o di grave sfruttamento (Art. 2, comma 9).

Gli allegati (B e C) chiariscono in che modo una persona può ottenere o perdere crediti. Delle 15 voci che rappresentano i diversi obiettivi di integrazione riconosciuti, 8 sono legate alla frequenza di corsi e/o al possesso di certificazioni e diplomi rilasciati da istituzioni di educazione formale; alcuni di questi hanno un peso considerevole: per esempio essere iscritti a un corso di dottorato dà diritto a 50 crediti. Altre voci sono invece più legate all'inserimento nel tessuto sociale ed economico: l'iscrizione al servizio sanitario nazionale, la sottoscrizione di un contratto di affitto, lo svolgimento di attività imprenditoriali e di volontariato, l'attività di docenza nel sistema d'istruzione italiano.

Oltre a non avere lo stesso peso, le diverse voci si distinguono perché due di esse sono indispensabili ai fini della valutazione positiva dell'accordo: la conoscenza orale della lingua italiana a livello A2 (20 crediti) e una sufficiente conoscenza della cultura civica e della cultura in Italia, ovvero il test KoS (6 crediti). Vale a dire che, a fronte del raggiungimento del livello minimo nelle due attività obbligatorie, non si è molto lontani dai 30 crediti richiesti.

I crediti si possono invece perdere in seguito a condanne al pagamento di ammende e/o all'arresto, all'essere soggetti a misure di sicurezza, e a illeciti amministrativi e tributari. È significativo che i crediti vengano decurtati anche in caso di condanne non definitive.

Anche l'Accordo di integrazione menziona più volte i centri per gli adulti, allora ancora CTP, con cui lo Stato si impegna a collaborare ai fini della verifica dell'Accordo. Dopo una fase iniziale, piuttosto criticata dagli enti certificatori e dal Terzo Settore (Machetti & Rocca 2017; Venanzetti, 2013), in cui sembra che la formazione di educazione civica e la verifica del livello di lingua debbano essere svolti a cura dello Sportello Unico per l'immigrazione (Circolare Congiunta ministero dell'interno e ministero della cooperazione internazionale n. 1542, 02-03-2012), è nuovamente un accordo tra ministero degli interni e ministero dell'istruzione (Accordo Quadro 07-08-2012) a delegare ai CTP questo ruolo.

Dall'analisi congiunta, emergono due aspetti principali: le politiche di integrazione elaborate dal ministero degli interni hanno a che fare soprattutto con l'accertamento di conoscenze linguistico-culturali; nel processo di integrazione un ruolo decisivo è riconosciuto alle istituzioni educative, in particolare i CTP, che di fatto diventano i luoghi dove i test vengono elaborati, somministrati e valutati.

La scelta italiana ricalca in realtà una tendenza diffusa anche a livello europeo: nel 2018, l'ultima indagine promossa a questo proposito dal Consiglio d'Europa tra i suoi stati membri, in collaborazione con ALTE-LAMI¹² (Rocca et al., 2020), ha evidenziato come i test linguistici e KoS siano diffusi tra i 40 paesi partecipanti, e in particolare:

- 13 paesi hanno imposto un test di conoscenza della lingua ai fini del rilascio del permesso di soggiorno, generalmente fissando il livello all'A1 o all'A2;
- 22 paesi hanno stabilito dei requisiti linguistici per il lungo soggiorno, con una preponderanza del livello A2;
- 33 paesi (il 78%), hanno dichiarato di somministrare un test linguistico ai fini della naturalizzazione o cittadinanza, richiedendo generalmente il B1;
- per quanto riguarda la formazione e/o il test KoS, 10 paesi li richiedono ai fini del rilascio del permesso di soggiorno, 15 per l'ottenimento del lungo soggiorno e 9 per la cittadinanza.

Dal 2007, anno in cui il Consiglio d'Europa ha condotto la prima delle quattro indagini disponibili ad oggi, si nota sia un decisivo aumento dei paesi che hanno introdotto requisiti linguistici e KoS, sia un generale innalzamento dei livelli del QCER richiesti.

Il fenomeno è ben conosciuto e studiato in letteratura, e spesso indicato con il costrutto *testing regimes* (Hogan-Brun et al., 2009); i test linguistici e KoS sono parte di una strategia di gestione dell'immigrazione sempre più restrittiva e securitaria che, perseguita da un crescente numero di stati nazionali in Europa, ha

¹² LAMI (Language Assessment for Immigration and Integration) è un gruppo all'interno di ALTE (Association of Language Testers in Europe), costituitosi "with the hope of representing a platform for language testers in supporting their attempts to ensure issues of test fairness and social justice within the migration context, according to ALTE's mission of sustaining diversity and maximising impact" <https://www.alte.org/LAMI-SIG>

contribuito a costruire uno spazio Europeo, una *Fortress Europe* (Van Avermaet, 2009), nel quale gli immigrati faticano ad entrare: sia in termini di mobilità fisica, perché i confini, anche quelli interni a Schengen, sono sempre più presidiati e militarizzati; sia in termini di accesso ai diritti sociali e di cittadinanza.

Questo tipo di politiche migratorie ha promosso discorsi su una presunta omogeneità culturale e linguistica dei paesi ospitanti e sul prestigio di alcune lingue e varietà linguistiche rispetto ad altre (Shohamy, 2007; Love, 2014). Il nazionalismo contemporaneo tende a considerare la capacità di padroneggiare la varietà standard della lingua nazionale come un aspetto cruciale dell'identità nazionale (Blommaert, 1998). Questo tipo di discorso porta a considerare come ben riuscito il processo di integrazione in cui lo straniero raggiunge una competenza linguistica formale che lo rende indistinguibile da un nativo, dimostrando in questo modo la sua fedeltà e lealtà al paese che lo ospita (Rocca, 2020). Si tratta di politiche contraddittorie, costruite su una generalizzazione non realistica dei parlanti nativi che portano *“all'esasperata standardizzazione linguistica e, in una visione più ampia, all'omologazione del diverso”* (ivi, p.35).

A questo proposito si nota una frattura tra i discorsi promossi in modo sempre più dominante dalle politiche di integrazione degli stranieri degli stati nazionali e quelle, rivolte ai cittadini comunitari, volte a realizzare l'integrazione europea: mentre queste ultime promuovono esplicitamente la pluralità linguistico-culturale e la mobilità per motivi di lavoro e di studio, e

[...]whilst discourses on hybridity and multiple belongings circulate freely within intellectual settings, increasingly vociferous demands are made at the political level for undivided loyalty and affiliation to 'national cultures' for wouldbe denizens or citizens of European states. (Hogan-Brun et al., 2009, p. 6).

Nel caso dei cittadini non comunitari le diversità linguistico-culturali sono concettualizzate come un rischio per la coesione sociale. È sulla base di questa problematizzazione che l'educazione degli adulti è vista come una protezione dal rischio che si inseriscano nel tessuto sociale gruppi che non condividono i valori della comunità dominante, intesa come omogenea. L'integrazione linguistica e

civica dei migranti, intesa spesso come assimilazione culturale, è vista come una priorità per mantenere alta la coesione sociale, e l'educazione degli adulti ne è uno strumento. L'uso dei test sottende che la responsabilità dell'integrazione sia dei migranti, i quali devono dimostrare il loro impegno ad integrarsi nella comunità ospitante (Kostakopoulou, 2010).

Da questa breve disamina della letteratura sul fenomeno dei *testing regimes* emerge come i discorsi che associano la conoscenza della lingua e della cultura nazionale ad una integrazione di successo non siano esclusivi del contesto italiano, ma siano diffusi in molte politiche di integrazione in diversi paesi europei. Tuttavia, come spesso accade, ai discorsi dominanti si affiancano discorsi differenti, che in alcuni casi modificano il processo di costruzione delle politiche. È il caso, esaminato nella prossima sezione, dell'evoluzione delle politiche di integrazione del Test A2 e dell'Accordo di integrazione.

5.4.3 L'evoluzione delle politiche di integrazione, il contro-discorso degli Enti certificatori e degli addetti ai lavori

Già nel 2008, in seguito alle sue prime due indagini sull'uso del QCER nelle politiche linguistiche dei paesi membri, la divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa aveva iniziato a sollevare delle perplessità rispetto ai test obbligatori ai fini dell'integrazione (Beacco, 2008): *“Languages constitute an essential area of human communication for democratic coexistence and would be seriously debased if their diversity were used as a pretext for turning them effectively into devices of exclusion”* (p. 38).

Il timore che l'uso del QCER trascendesse l'originario scopo descrittivo per diventare uno strumento prescrittivo, in grado di escludere dei gruppi dai diritti sociali e di cittadinanza, spingeva il Consiglio d'Europa a chiarire quali fossero state le intenzioni originarie alla base della creazione del QCER e a precisare il proprio punto di vista sulle politiche linguistiche e di integrazione rivolte agli stranieri (Extramiana & Van Avermaet, 2011):

- il processo di integrazione è bilaterale, coinvolge in modo reciproco i gruppi maggioritari e minoritari; a questo proposito, lo slittamento del concetto di integrazione come diritto a quello di obbligo è rischioso,

perché racchiude in sé il pericolo di focalizzarsi “*on the integration of a group into society rather than furthering the concept of an integrated society where the well being of everyone is sought*” (ivi, p.7);

- nelle politiche di integrazione la categoria degli immigrati tende a essere costruita come se fosse indifferenziata e di conseguenza il QCER viene utilizzato per creare dei test standardizzati, uguali per tutti. Considerato l’impatto che i test hanno sulla vita delle persone, assicurarsi che i test siano di alta qualità è una questione di responsabilità; tuttavia, corsi e test indifferenziati non tengono in conto che le persone sono portatrici di diverse condizioni socio-culturali ed educative e hanno bisogni linguistico-comunicativi differenti, a seconda delle situazioni e dei contesti sociali in cui si muovono più frequentemente. Questi aspetti andrebbero tenuti in considerazione quando si strutturano corsi e test;
- l’introduzione dei test obbligatori ai fini del rilascio dei documenti rischia di alimentare prospettive strumentali sull’apprendimento della lingua e di appiattire la motivazione sui livelli richiesti per legge: “*do the course, pass the test and be done with it*” (p. 24).

I successivi interventi del Consiglio d’Europa hanno ribadito e sistematizzato queste posizioni. Il dibattito successivo sul tema, anche in area italiana, è stato arricchito dalle linee guida “Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation” (Beacco et al., 2014): il Consiglio d’Europa riconosce la specificità e la trasversalità della competenza linguistica nel processo di integrazione, ma la mette in relazione con gli altri aspetti legati all’inclusione sociale, come l’accesso al lavoro, al mercato immobiliare, alle opportunità di istruzione e formazione, ai servizi sanitari. Inoltre, nel dare indicazioni a coloro che sono chiamati a mettere in pratica le politiche di integrazione, il Consiglio d’Europa chiarisce che il capitale sociale e culturale dei migranti non dovrebbe essere ignorato, ma valorizzato; che si dovrebbero evitare situazioni in cui i test spingono a orientare i corsi e l’azione dei docenti in un mero allenamento al superamento del test; che l’uso dei test per controllare i flussi migratori o per selezionare le persone con alte competenze è controverso e che nel

caso dei ricongiungimenti familiari viola il diritto umano di poter stare vicini ai propri cari.

In Italia sono gli Enti Certificatori, in particolare l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università per Stranieri di Siena (Machetti & Rocca, 2017), a condividere e diffondere il discorso sull'integrazione promosso dal Consiglio d'Europa. Il ruolo di promotori delle posizioni del Consiglio d'Europa è evidente nel testo del Sillabo che gli Enti certificatori redigono per il Ministero degli Interni in seguito alla pubblicazione del Pacchetto Sicurezza (L. 94/2009), ai fini della costruzione dei test A2. Il Sillabo, trasmesso al MIUR dal Ministero degli Interni attraverso la nota 3525 del 15 dicembre 2010, condivide l'impostazione e le riflessioni del Consiglio d'Europa e riporta l'attenzione sulle responsabilità di chi predispone e valuta la prova e sulla connotazione socio-politica e culturale delle pratiche di valutazione:

[...] non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi ad essa si sottopone come attore sociale, e con esso l'intera società. Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo. Dai risultati ottenuti in un test linguistico, come quello previsto dal Decreto 4 giugno 2010, conseguono decisioni che condizioneranno pesantemente la vita di chi ad essi si è dovuto sottoporre. (Nota 3525 del 15 dicembre 2010, p. 30).

In linea con queste posizioni, il Sillabo degli Enti Certificatori propone due soluzioni per la valutazione particolarmente significative e sostanziate da riferimenti alla letteratura sulla linguistica acquisizionale:

- dare più peso alla prova di interazione orale (30%) e meno peso alla prova di produzione scritta (20%), rispetto alle prove di ascolto e lettura (25%);

- stabilire il punto di taglio, ovvero la soglia minima con cui l'esame è superato, al 60%.

Entrambe le proposte sembrano essere in controtendenza rispetto a quanto stabilito precedentemente dai due ministeri nel Decreto Interministeriale del 4 giugno 2010, nel quale veniva prospettata una prova informatizzata scritta, senza cioè una prova di interazione orale, e un punto di taglio all'80%. L'impressione è che gli Enti Certificatori abbiano tentato di rendere più equo il test, considerando che una prova solo scritta e con un punto di taglio così alto avrebbe potuto discriminare i candidati, numerosi nel contesto migratorio in Italia, che hanno appreso la lingua al di fuori dei circuiti formali e/o con una scarsa scolarizzazione pregressa.

Il Sillabo degli Enti Certificatori è utilizzato dal MIUR come punto di riferimento per due documenti operativi che riguardano il test A2 e l'Accordo di integrazione: il Vademecum per le prove A2 della prefettura (Nota MIUR n. 11255 del 28-12-2010) e le Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (Nota MIUR n. 454 del 12-02-2012). Tuttavia, nonostante le tabelle con i descrittori elaborate dagli Enti Certificatori vengano accolte senza sostanziali modifiche, l'impianto del test A2 per la prefettura rimane esclusivamente scritto e con una soglia minima di punteggio da superare all'80%.

Le novità riguardano piuttosto il riconoscimento dei corsi di livello A2 erogati dai CTP ai fini dell'ottenimento della carta di soggiorno. Al termine del processo politico, il cittadino non comunitario che voglia fare domanda per la carta di soggiorno, e che non sia già in possesso di un titolo di studio italiano o che non faccia parte delle categorie escluse dalla misura normativa, ha tre opzioni: superare il test scritto della prefettura presso un CTP; ottenere una certificazione pari o superiore all'A2 presso uno degli Enti Certificatori; seguire con profitto un corso di livello A2 presso un CTP.

Allo stesso tempo, il "buonsenso amministrativo" (Carbone et al., 2020, p. 401) è intervenuto sotto forma di circolari e atti amministrativi sullo strumento dell'Accordo di integrazione, semplificandone la messa in pratica e sfumandone

l'impatto sul lavoro di Prefetture e Questure e sui cittadini non comunitari coinvolti, già a partire dal primo triennio dell'applicazione dell'istituto normativo (Carbone et al., 2016): a una drastica riduzione della platea dei potenziali interessati, si è affiancato il riconoscimento dei corsi dei CTP di livello A2 e delle medie, come validi ai fini della partecipazione alla sessione di Educazione Civica (es. Circolare Min. Int. n. 1653, 17-03-2015).

È in questa fase che i corsi di lingua italiana dei CTP iniziano ad attrarre numeri considerevoli di persone, spinte anche dalla necessità di ottenere una certificazione ai fini del rilascio del documento di soggiorno. Ed è in questo contesto che iniziano a emergere tra gli addetti ai lavori, in un momento in cui la discussione sull'assetto dei nuovi CPIA si va concretizzando attorno ad uno Schema di regolamento, due questioni destinate a rimanere centrali negli anni successivi: la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi di italiano L2; e l'ostacolo dei test di livello A2 per le persone analfabete o poco scolarizzate in lingua madre.

Il gruppo di lavoro che nel 2012 elabora, sotto la Direzione generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni del MIUR, le Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (Nota MIUR n. 454 del 17-02-2012), fa riferimento a entrambe le questioni; nel presentarle, di fatto si pone in soluzione di continuità con la linea organizzativa che confluirà, pochi mesi dopo, nel nuovo assetto dei CPIA. Le Linee guida stabiliscono per esempio che, per gli stranieri scolarizzati, sono sufficienti circa 200 ore per raggiungere il livello A2 e che 20 ore dovrebbero essere dedicate ad attività di accoglienza e di accertamento delle competenze. Il riconoscimento delle competenze pregresse permetterebbe di accorciare e personalizzare i percorsi, che dovrebbero essere modulari e non più annuali: secondo il gruppo di lavoro, infatti: *“L'esperienza dei corsi di integrazione linguistica e sociale dei CTP, dimostra, d'altra parte, come l'utenza straniera abbia notevoli difficoltà a frequentare corsi di durata estesa”* (p. 6).

Il gruppo di lavoro non quantifica un monte ore per chi invece non ha avuto la possibilità di andare a scuola nel proprio paese, o per chi ha dovuto interrompere il percorso scolastico troppo presto.

Solo tre giorni dopo la pubblicazione delle Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione è di nuovo una nota del MIUR (n. 463, 20-02-2012) a intervenire, a fronte dei numerosi casi di “analfabetismo funzionale” segnalati dalle commissioni: i candidati che, sotto la propria responsabilità, si dichiareranno impossibilitati a fare un test scritto, avranno diritto ad una prova integrativa o suppletiva, in grado di verificare la competenza orale di livello A2.

A questo punto, però, il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA è già impostato: i corsi di alfabetizzazione funzionale e di sviluppo delle competenze riconducibili a quelle della scuola primaria, ancora presenti nei CTP e nei primi tentativi di riordino di istruzione degli adulti, non vengono inseriti nel testo definitivo del *Riordino*. A un anno dalla pubblicazione del DPR 263/2012, un gruppo di docenti di vari CTP dell’Emilia Romagna, affiancati da insegnanti volontari dell’associazionismo, lancia un appello alle ministre Carrozza (MIUR) e Kyenge (Integrazione), dal titolo “Analfabetismo: paralisi e cura per l’Italia”. Le persone firmatarie denunciano le carenze e le criticità del nuovo ordinamento, tra cui l’impossibilità delle istituzioni scolastiche per adulti di venire incontro alle fasce più fragili, attivando corsi di letto-scrittura e la conseguente necessità di delegare questo mandato al mondo dell’associazionismo:

In diverse città si sono verificate talvolta situazioni di vera e propria esclusione istituzionale, ed è stato impedito agli analfabeti l’accesso ad un percorso formativo. Anche là dove non si verifica un’ostilità esplicita, a volte si registrano situazioni di “parcheggio” che, non fornendo strumenti adeguati, conducono le persone all’abbandono dei corsi. Coloro che hanno ricevuto pochissime o nessuna opportunità di istruzione dovrebbero ricevere, secondo l’articolo 3 della Costituzione, maggiori opportunità e risorse. (ivi)

Le motivazioni di tale situazione deriverebbero, secondo chi ha elaborato l’appello, da come si è andata configurando la struttura organizzativa dei CTP

prima, e dei CPIA successivamente: il titolo di licenza media viene considerato il primo gradino dell'istruzione degli adulti, mettendo in ombra tutte quelle competenze che permettono lo studio delle materie curricolari. Anche il QCER, a cui fanno riferimento i corsi di lingua italiana, si riferisce ai percorsi di apprendimento di persone scolarizzate. L'appello chiede di rivedere le attuali disposizioni in materia di integrazione e invita le forze politiche a elaborare misure a favore dello sviluppo e sostegno delle competenze di base per tutta la comunità, perché le difficoltà non riguardano solo i cittadini non-comunitari.

Nonostante le numerose voci critiche dal mondo dell'istruzione, della ricerca e del volontariato, e nonostante le crescenti occasioni di incontro e di lavoro sul tema, come il ciclo di seminari pubblici "Cittadinanza e analfabetismo" organizzati annualmente dal 2016 a Reggio Emilia, gli anni successivi non hanno visto sostanziali interventi del legislatore; poche risorse finanziarie vengono inoltre allocate per l'istruzione degli adulti, con il risultato che i nuovi centri si sono concentrati soprattutto sui corsi istituzionali (Rocca, 2017) che, come già visto nella sezione 5.2, sono limitati ai corsi di scuola media, a quelli di italiano A1 e A2 e alle sessioni di educazione civica.

In questa sezione ho esaminato il modo in cui i discorsi sulla gestione dei flussi migratori e sull'integrazione dei migranti hanno orientato le politiche del Ministero degli interni, in particolare quelle che hanno contribuito a costruire il ruolo dei CPIA. Le politiche del Ministero degli interni hanno promosso in genere discorsi di tipo securitario e nazionalista, che nel tempo sono stati smussati dalla partecipazione al processo normativo di altri attori politici, in primis gli Enti Certificatori. L'introduzione di requisiti linguistici e di educazione civica per valutare il grado di integrazione dei migranti non è in realtà un fenomeno solo italiano, e dovrebbe essere letto come parte di una strategia comune europea per proteggere l'area Schengen dall'immigrazione illegale e indesiderata. Nello stesso periodo in cui le politiche di integrazione dei migranti venivano rese esecutive attraverso una serie di accordi interministeriali, note e linee guida, si stava realizzando anche il *Riordino dell'istruzione degli adulti*: di conseguenza, le misure elaborate nell'ambito delle politiche di integrazione dei migranti sono confluite e hanno orientato la costruzione delle funzioni dei CPIA. Tra queste,

quella dell'integrazione linguistica e culturale dei migranti, attraverso l'offerta e la certificazione di percorsi di italiano L2 e di educazione civica.

5.5 I CPIA e lo sviluppo della comunità: funzioni e strumenti normativi

Dall'analisi delle politiche elaborata nelle precedenti sezioni emergono alcuni aspetti significativi: il processo politico che ha portato al passaggio da CTP a CPIA è piuttosto lungo, complesso, non lineare, e costituisce un'arena di mediazione tra discorsi differenti e di negoziazione di significati, realizzate nel tempo e su diversa scala da più attori politici; l'istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti riflette l'idea che molti problemi sociali ed economici possano essere risolti attraverso misure di apprendimento permanente; per questo motivo molti documenti politici sono realizzati attraverso la collaborazione di più ministeri, che hanno competenza su diversi settori delle politiche pubbliche e su diversi istituti giuridici: generalmente due o più ministeri tra quello dell'istruzione, quello del lavoro e delle politiche sociali, quello degli interni, quello dell'economia e delle finanze, quello per la pubblica amministrazione e la semplificazione; inoltre, in alcuni casi la sollecitazione ad avviare una misura normativa che riguarda l'educazione degli adulti non proviene direttamente dal ministero dell'istruzione.

Anche se non accedono direttamente alla scrittura dei testi normativi, vari altri attori partecipano al processo di costruzione delle politiche: le organizzazioni internazionali, attraverso documenti che orientano i discorsi dominanti sulla funzione dell'educazione degli adulti; gli uffici amministrativi dei ministeri, che attraverso note, circolari e linee guida reinterpretano le politiche e le rendono esecutive e disponibili alle pratiche; enti e associazioni di esperti, di addetti ai lavori e della società civile, che hanno un ruolo nel supportare i discorsi dominanti nelle politiche o nel proporre dei contro-discorsi, e che riescono a influenzare in modo più o meno diretto il processo politico.

Visto nel suo insieme, anche in relazione con le politiche attive del lavoro sull'apprendimento permanente e con le politiche di integrazione dei migranti, il

Riordino dell'istruzione degli adulti costruisce l'istruzione degli adulti come un modo per coinvolgere nell'apprendimento dei gruppi di persone percepiti come problematici per lo sviluppo economico, la coesione sociale e in qualche modo per la tenuta democratica degli stati membri: le persone migranti, quelle con bassi livelli di istruzione e quelle detenute, gli/le adolescenti a rischio di dispersione scolastica. Il ruolo dei CPIA è di intercettare queste persone, presidiando il territorio attraverso una struttura reticolare e collegata ad altri servizi di formazione, orientamento e accompagnamento delle persone che rischiano di rimanere indietro rispetto alla velocità con cui cambia la realtà o di essere travolte dalle crisi. Il diritto all'apprendimento permanente sembra essere realizzato nella presa in carico della persona con difficoltà da parte dell'istituzione; mettere al centro la persona e i suoi bisogni significa valutare quali siano le sue competenze pregresse e su quali di esse si possa lavorare per migliorarle e reintegrare la persona nella comunità, a partire dall'inserimento nelle realtà produttive. Lo sviluppo della comunità è in sostanza collegato con il timore di perdere posizioni, prestigio e competitività sia in area europea, tra i paesi membri, che sullo scacchiere mondiale, come potenza industriale. Nella visione complessiva del processo di *Riordino*, questo sviluppo potrebbe essere rallentato da alcuni gruppi di persone, quelli che, in genere per una serie di fragilità, non riescono ad adattarsi o ad integrarsi. L'accompagnamento delle persone consiste dunque nell'orientarle, individualmente, attraverso degli standard e dei modelli che non sono però mai problematizzati. La comunità, così come rappresentata nei documenti politici, sembra essere posizionata al di fuori dell'istituzione scolastica; questo aspetto è molto evidente nel caso delle politiche migratorie, in cui la comunità è quella nazionale, vista come omogenea da un punto di vista culturale e linguistico e quindi sostanzialmente estranea ai percorsi di istruzione: sono le persone straniere a dover frequentare i corsi.

Le *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (d'ora in poi: *Linee Guida*, Decreto interministeriale 12-03-2015) sono ad oggi il documento esecutivo centrale per la gestione e l'organizzazione dei CPIA: infatti, nonostante in questi anni siano state pubblicate ulteriori circolari

e note che chiariscono o sviluppano alcuni aspetti, le *Linee Guida* rimangono il riferimento normativo principale per la traduzione in pratiche dell'assetto organizzativo e delle funzioni dei CPIA e per la riflessione sulla loro identità e ruolo nella comunità. In esse è cristallizzato il tentativo di mediare tra le istanze e le direzioni dei tre filoni di politiche pubbliche già esaminati: istruzione degli adulti, politiche attive del lavoro, politiche di immigrazione e integrazione. Dall'intreccio di questi processi emergono tre funzioni principali attribuite ai CPIA: supportare il diritto all'istruzione e alla formazione; favorire l'integrazione dell'utenza; fare ricerca in tema di Educazione degli Adulti (EDA). Ognuna di queste funzioni ha delle sotto-funzioni, come si può vedere di seguito nella figura seguente:

FUNZIONI DEL CPIA (nei documenti politici)

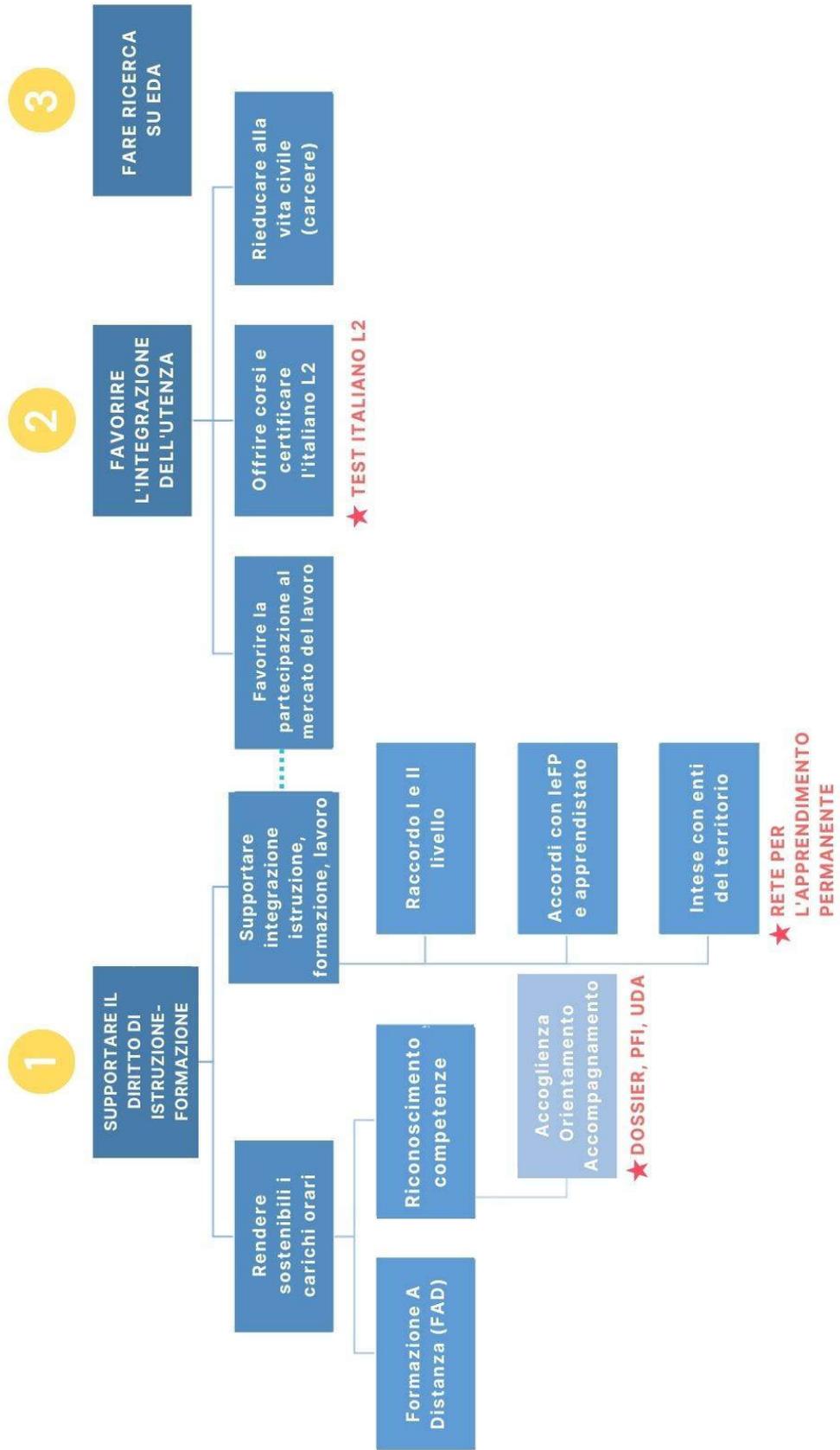


Figura 5.2: Funzioni dei CPIA (fonte: mia elaborazione)

Supportare il diritto all'istruzione e alla formazione, significa innanzitutto rendere sostenibili i carichi orari dei percorsi d'istruzione alle necessità di un'utenza adulta, e quindi puntare sulla flessibilità e sulla personalizzazione; questi due aspetti sono promossi principalmente attraverso l'erogazione di una percentuale del monte ore in Formazione a Distanza (FAD, fino al 20%) e attraverso il processo di riconoscimento delle competenze pregresse (fino al 50% del monte ore totale). Inoltre, significa fare in modo che le persone adulte possano muoversi con più facilità tra istruzione, formazione e lavoro e quindi realizzare una maggiore integrazione tra i tre sistemi: la comunicazione tra istruzione, formazione e mondo del lavoro dovrebbe avvenire attraverso raccordi, accordi e intese con le altre istituzioni scolastiche e con gli enti del territorio che erogano servizi di formazione, orientamento al lavoro e in generale di supporto alle persone adulte. Tuttavia, i raccordi non sono promossi con la stessa forza normativa: nello specifico, i CPIA sono tenuti a coordinarsi con le istituzioni di secondo grado, siccome un segmento dell'offerta di istruzione secondaria superiore, quello relativo all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, è in carico ai CPIA; le altre relazioni, invece, non devono essere attivate obbligatoriamente, fanno parte della possibilità di ampliare, peraltro sempre a costo zero per le finanze pubbliche, l'offerta formativa. In ogni caso la normativa promuove soprattutto i raccordi legati allo sviluppo di competenze spendibili sul mercato del lavoro, nominando per esempio gli istituti di formazione professionale, in carico alle regioni, e i servizi di orientamento al lavoro.

La seconda funzione, **favorire l'integrazione dell'utenza**, non è di immediata interpretazione, perché il concetto, come già visto nelle sezioni precedenti, non è inteso allo stesso modo nei diversi documenti normativi. Nelle *Linee guida* il concetto di integrazione è legato a categorie di persone percepite come più vulnerabili e alle funzioni dell'educazione degli adulti elaborate all'interno del filone delle politiche attive del lavoro: è infatti nel descrivere le reti per l'apprendimento permanente che si stabilizza la locuzione “*il CPIA può rappresentare un punto di riferimento [...] per la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati*” (par. 3.1.3, enfasi mia). Tra i

gruppi svantaggiati rientrano i cittadini e le cittadine stranieri/e, di cui va favorita l'integrazione linguistica e sociale attraverso i corsi di italiano L2 e la sessione di educazione civica; vengono inoltre menzionate le persone in carcere, che attraverso percorsi di istruzione per gli adulti dovrebbero essere rieducate alla vita sociale. Inoltre, i CPIA dovrebbero favorire la partecipazione delle persone al mercato del lavoro attraverso stage, tirocini e opportunità di alternanza scuola-lavoro; considerando il fatto che i CPIA si occupano prevalentemente di istruzione di base e alla luce dell'analisi elaborata nelle sezioni precedenti, si può inferire che il riferimento sia principalmente a ragazzi e ragazze a rischio di dispersione scolastica e a giovani o adulti/e con bassi livelli di istruzione e difficoltà ad entrare, rimanere o rientrare nel mondo del lavoro. In ogni caso, il sostegno all'integrazione lavorativa delle persone adulte è legato, nuovamente, all'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Infine, **Fare ricerca sull'EDA** significa principalmente creare dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) e individuare, tra i CPIA presenti in ogni regione, un CPIA che, in rete con gli altri, lo possa guidare. La promozione di enti di ricerca educativa non è una novità per le istituzioni scolastiche ed è legata all'autonomia; l'elemento innovativo sta nel fatto che vengano creati centri dedicati esclusivamente alla ricerca sull'educazione degli adulti.

Ogni CPIA dovrebbe quindi realizzare queste tre funzioni principali. La traduzione in pratiche non è completamente libera, ma mediata sia dall'assetto organizzativo che da alcuni strumenti definiti e predisposti dalla normativa.

Da un punto di vista dell'assetto organizzativo i CPIA sono strutturati in reti territoriali di servizio, articolate su tre livelli: unità amministrativa, unità didattica e unità formativa (*Linee guida*, par. 3.1). L'unità amministrativa è costituita dalla sede centrale e dall'insieme delle sedi associate; le sedi da attivare in ogni provincia sono individuate a livello regionale. L'unità didattica è realizzata attraverso il raccordo con gli istituti di secondo grado, con cui i CPIA progettano i percorsi didattici ed elaborano i progetti formativi degli studenti e delle studentesse. L'unità formativa del CPIA consiste nell'ampliamento dell'offerta formativa attraverso le relazioni con altre istituzioni ed enti per

realizzare attività “*che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali*” (par. 3.1.1). Si tratta di un assetto organizzativo notevolmente diverso da quello dei CTP: i CTP erano come delle piccole sezioni dedicate solo agli adulti all’interno della realtà di un IC; nei CPIA tutte queste piccole sezioni sono staccate amministrativamente dagli IC e riunite in una rete, su base provinciale.

Anche gli strumenti previsti dalla normativa per la messa in pratica delle funzioni dei CPIA sono delle novità; i principali sono:

- per il processo di riconoscimento delle competenze: le Unità di Apprendimento (UdA), il Dossier dello Studente, il Patto Formativo Individuale (PFI), i riscontri e le prove;
- per l’integrazione tra istruzione, formazione e lavoro: la costruzione delle reti per l’apprendimento permanente;
- per l’integrazione linguistica dei migranti: il test di italiano come lingua seconda (L2).

Nei prossimi capitoli esamino il modo in cui le funzioni e gli strumenti delineati dai documenti politici vengono interpretati e tradotti in pratiche nelle due sedi del CPIA che hanno partecipato a questa ricerca. In particolare, nel capitolo 6 esamino la funzione di supportare il diritto all’istruzione e alla formazione, mentre nel capitolo 7 quella di favorire l’integrazione dell’utenza e di fare ricerca sull’EDA.

6. SUPPORTARE IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE

Nell'autunno di qualche anno fa avevo preso servizio in un CPIA come docente di lettere del primo livello. Era la mia prima esperienza nella scuola pubblica. Seppi dopo qualche tempo che nel corso dell'anno ci saremmo riuniti con i responsabili delle cooperative che gestivano i centri di accoglienza in cui erano ospiti alcuni degli studenti e delle studentesse. Mi fu spiegato che queste riunioni servivano a fare un po' il punto della situazione: frequenza, particolari problemi didattici o di altro tipo.

A queste riunioni non erano presenti gli studenti e le studentesse, peraltro tutti maggiorenni. Sapevo che dietro questa scelta c'erano anche motivi di praticità: l'utenza non parlava sufficientemente l'italiano. E tuttavia mi disturbava questa modalità che sembrava ricalcare il modello del colloquio tra docenti e genitori.

Nei mesi successivi imparai anche che alcune cooperative ci chiedevano di fare dei report sui loro beneficiari rispetto alla frequenza, all'impegno e al profitto. Non so quanto tutto questo avesse a che fare con un progetto di orientamento e di accompagnamento della persona. Alla fine dell'anno scolastico una delle cooperative iscrisse tutti i beneficiari che avevano preso la licenza media in un istituto tecnico serale. Ho saputo poi, dagli studenti con cui ero rimasta in contatto, che nessuno ci è mai andato: i trasporti pubblici della sera in provincia erano carenti e comunque la priorità di tutti era il lavoro, c'era bisogno di mandare i soldi a casa.

Nello stesso anno, in ognuna delle mie classi c'erano due o tre adolescenti italiani o con background migratorio ma cresciuti in Italia che erano arrivati al CPIA dopo un percorso scolastico interrotto nell'IC. La mia impressione era che per questi ragazze e ragazze non avessimo nessuna progettualità, nessun incontro con le famiglie, nessun rapporto con i servizi sociali che seguivano alcune delle famiglie. Tra colleghi si usava ogni tanto l'espressione "purgatorio" per parlare del loro percorso scolastico: "Si fanno questo purgatorio al CPIA e si prendono la licenza media, così continuano all'istituto di formazione professionale".

Il "purgatorio" consisteva in una serie di pratiche, a seconda della materia e della creatività dell'insegnante. Nel peggiore dei casi, era accettare che gli adolescenti si mettessero in un angolo a pensare ai fatti loro, purché non disturbassero.

Questo ricordo, tratto da una nota del mio diario riflessivo e rielaborato qui in forma di vignetta, mette in luce due fenomeni che, durante la mia esperienza come insegnante al CPIA, mi avevano disturbata: da una parte l'infantilizzazione delle studentesse e degli studenti adulti, attraverso pratiche controllanti, più che basate sulla collaborazione tra servizi (il CPIA e il centro di accoglienza) e sulla partecipazione dei diretti interessati; dall'altra l'accoglienza minimale che riservavamo ai ragazzi e alle ragazze più giovani.

È anche con queste esperienze in mente, con questi pensieri rispetto ai limiti che avevo vissuto nel mettere in pratica il diritto all'istruzione e alla formazione, che mi sono accostata al CPIA che mi ha ospitata per la ricerca. Una discrepanza abbastanza evidente è emersa rispetto all'utenza: nella sede A e nella sede B i richiedenti asilo e gli/le adolescenti che avevano lasciato l'IC erano pochissimi.

Tenendo presente come il mio sguardo fosse in parte influenzato dalle esperienze pregresse in un altro CPIA, da quello che sapevo e mi aspettavo di trovare, in questo e nel prossimo capitolo esamino come le tre funzioni del CPIA, così come emerse nei documenti politici (cfr. § 5.5), vengono interpretate e tradotte in pratiche nelle due sedi (A e B) in cui ho raccolto i dati. In questo capitolo mi focalizzo in particolare sulla prima funzione, cioè sulle pratiche collegate al ruolo del CPIA come istituzione che supporta il diritto all'istruzione e alla formazione; questa funzione, nei documenti politici, è impostata su due sotto-funzioni principali e integrate: rendere sostenibili i carichi orari e supportare l'integrazione tra istruzione, formazione e lavoro.

La prima sotto-funzione è quella di **rendere sostenibili i carichi orari** per un'utenza adulta. Secondo le indicazioni dei documenti politici si realizza soprattutto attraverso la stesura del patto formativo individuale, come esito delle fasi di accoglienza, orientamento e accompagnamento, e attraverso l'offerta di alcune ore di formazione a distanza (FAD); siccome i dati che ho potuto raccogliere sulla FAD sono limitati, ho scelto di analizzare le sole pratiche di riconoscimento delle competenze.

La seconda sotto-funzione che dovrebbe, nell'impostazione dei testi normativi, supportare il diritto all'istruzione e alla formazione, si realizza attraverso la **costruzione di una rete per l'apprendimento permanente**, ovvero attraverso

accordi e percorsi condivisi e co-progettati con le scuole superiori, gli istituti di formazione professionale e gli enti del territorio. Tuttavia, nell'anno in cui ho raccolto i dati, questa rete non era stata realizzata nel CPIA che ho osservato. C'erano una serie di accordi con singole scuole, ma senza spazi istituzionali di programmazione comune; c'erano inoltre alcuni progetti condivisi, che però erano molto dipendenti dai rapporti personali tra docenti e/o dirigenti, funzionavano ad intermittenza e interessavano un numero limitato di studenti e studentesse. Queste relazioni con istituzioni ed enti vicini non costituivano quindi una rete; rispetto alla possibilità del CPIA di diventare un punto di riferimento per la rete dell'apprendimento permanente, la mancanza della rete è evidentemente un vincolo ineludibile. Del modo in cui l'identità del CPIA era costruita attraverso questo vincolo, parlo nel Capitolo 8 (cfr. § 8.2).

Supportare il diritto all'istruzione e alla formazione significa innanzitutto, nella prospettiva dei documenti politici, costruire una serie di procedure e di strumenti di flessibilità, anche rispetto al carico orario. A questo proposito, il principale strumento di flessibilità è il Patto Formativo Individuale (Porcaro et al.; 2020; Morbioli, 2019a; Giusti, 2015) che viene compilato come esito della fase di accoglienza, ma che può essere modificato successivamente, durante il percorso formativo: in questo senso, il Patto Formativo Individuale è un documento che accompagna lo studente o la studentessa e che registra bisogni e desideri di formazione e/o lavorativi sopravvenuti, anche attraverso le azioni di orientamento messe in campo dalla scuola.

Il Patto Formativo viene costruito soprattutto attraverso le attività di accoglienza, orientamento e accompagnamento, alle quali la normativa riserva una percentuale (non superiore al 10%) del monte ore totale del percorso scolastico. È realizzato soprattutto sulla base del riconoscimento delle competenze pregresse, un processo che occupa gran parte della fase di accoglienza e che è cruciale anche per predisporre successive azioni di orientamento e di accompagnamento.

Per questo motivo, nelle due sezioni seguenti, prima presento il processo di riconoscimento delle competenze (§ 6.1), come parte delle pratiche di accoglienza; successivamente esploro invece le pratiche di orientamento e accompagnamento (§ 6.2).

6.1 Il riconoscimento delle competenze: l'accoglienza

Come da indicazioni normative, il riconoscimento delle competenze si concretizza principalmente nella fase di accoglienza e consiste nello sviluppo di tre aspetti principali: creare strumenti di identificazione delle competenze; creare strumenti di valutazione delle competenze; e creare strumenti di attestazione delle competenze. Come già accennato nel Capitolo 5 (cfr. § 5.5), i documenti politici delineano appositamente una serie di strumenti nuovi che devono essere predisposti dai CPIA. Al principale, il Patto Formativo Individuale, si affiancano le Unità di Apprendimento (UdA), il Dossier dello Studente e le modalità che la scuola mette in campo per raccogliere tutti quei riscontri utili a valutare e riconoscere le competenze dell'utenza; tra i riscontri rientrano le certificazioni e gli attestati già acquisiti, ma anche il superamento di prove predisposte dal CPIA sulla base dei traguardi di competenza delle UdA.

L'intero processo, dal punto di vista dei documenti politici, costituisce il punto di partenza per le azioni di accompagnamento e di orientamento della persona adulta.

Da questo breve richiamo appare chiaro come, nella prospettiva dei documenti politici, l'accoglienza ruoti attorno al processo di riconoscimento dei crediti e alla conseguente compilazione del Patto Formativo Individuale. Tuttavia, l'analisi dei dati raccolti sul campo ha evidenziato come, nel CPIA osservato, realizzare la fase di accoglienza abbia significato e significhi soprattutto dare alle pratiche due direzioni principali, che esploro separatamente:

- A. Ricostituirsi come punto di accesso per l'utenza sul territorio;
- B. Strutturare l'accoglienza sulla creazione dei gruppi classe.

A queste specificità è importante aggiungere che, l'anno in cui ho raccolto i dati, il CPIA osservato aveva predisposto e utilizzava tutti gli strumenti previsti dalla normativa per la fase di accoglienza, tranne uno, il Dossier dello studente. Il Dossier infatti era stato creato l'anno prima dalle funzioni strumentali per l'accoglienza e, nel corso dell'anno scolastico in cui ero sul campo, è stato condiviso con il collegio e poi inviato alle sedi perché fosse sperimentato durante

l'anno. In altre parole, mentre per gli altri strumenti ho potuto osservare l'uso che ne veniva fatto nelle pratiche di accoglienza, nel caso del Dossier dello studente ho potuto osservare anche parte del processo che ha portato alla sua definizione, in un momento in cui le pratiche rispetto al suo uso erano in corso di costruzione. Il fatto che il Dossier sia stato introdotto nella scuola osservata in un secondo tempo, quando le pratiche di accoglienza erano già in essere da alcuni anni, rende la sua sperimentazione un processo particolarmente interessante da studiare: l'analisi del processo di sperimentazione mi ha permesso di comprendere meglio alcune delle dinamiche e delle interazioni sociali attraverso le quali una politica viene traslata nelle pratiche, ma anche il modo in cui l'elaborazione di una nuova pratica innesca una ridefinizione di senso delle altre pratiche collegate e già presenti sul campo.

Per questo motivo, alle due direzioni principali che hanno preso le pratiche di accoglienza su dette ne aggiungo una terza:

C. Sperimentare il Dossier dello studente.

A. Ricostituirsi come punto di accesso per l'utenza sul territorio

Qualsiasi pratica di accoglienza, che sia l'inserimento degli studenti e delle studentesse nei gruppi classe, il riconoscimento delle competenze o la definizione del Patto Formativo, può essere attivata solo nel momento in cui l'utenza arriva al CPIA, riconoscendolo come uno dei servizi sul territorio. In altre parole, esiste un aspetto delle pratiche di accoglienza che precede tutti gli altri: la necessità del CPIA di costituirsi come punto di accesso per l'utenza.

Essere un punto di accesso ad alcuni servizi del territorio non è certamente un elemento di facile attuazione, soprattutto dopo che ai CPIA è stata conferita l'autonomia amministrativa. Il passaggio da CTP a CPIA, infatti, ha comportato una situazione in cui i CPIA si sono dovuti in qualche modo ricostituire come punti di accesso sul territorio, perché, in molti casi, sono diventati di fatto "ospiti" delle istituzioni scolastiche di cui precedentemente erano parte. Il disagio per questa condizione è richiamato in molte delle interviste fatte al personale scolastico ed è oggetto di un'analisi più attenta nel Capitolo 8 (§ 8.2). In questo contesto è comunque significativo richiamare il fatto che il percepirsi come ospiti

viene collegato dal personale scolastico alla riduzione o alla perdita di capacità di agire e di disporre dello spazio e del tempo liberamente: *“Da quando siamo diventati CPIA, gli IC hanno iniziato a toglierci gli spazi, a essere meno disponibili ad accoglierci”* (Personale Scolastico 17); per una parte del personale gli IC sarebbero diventati addirittura ostili al CPIA e avrebbero iniziato ad esprimere questa insofferenza limitandone il raggio d’azione:

[...] insomma, siamo pieni di vincoli. Prima di tutto ci servirebbe l’accoglienza delle scuole statali in generale, che c’era quando era il vecchio CTP [...] ora che è una cosa separata abbiamo perso i nostri diritti... abbiamo perso gli spazi, risorse, tempo... (Personale Scolastico 10)

La difficile visibilità del CPIA o la ridotta accessibilità alle sue attività da parte della potenziale utenza sono anche in parte conseguenza della problematica condivisione degli spazi con l’IC, soprattutto nel caso in cui gli spazi delle due istituzioni non siano facilmente separabili. Nel Capitolo 4 (§ 4.2), descrivendo la conformazione e la suddivisione degli spazi tra IC e CPIA nelle due sedi osservate, ho già evidenziato come soprattutto la sede A risenta in modo negativo della condivisione di alcuni degli spazi con l’IC. In particolare, la sede A esiste “fisicamente”, ovvero diventa visibile, solo dopo le 16:30, nella fascia oraria in cui può funzionare perché così non si sovrappone con i corsi della scuola primaria. Lo stesso personale ATA del CPIA arriva nel pomeriggio; di conseguenza, chi si affacciasse per chiedere informazioni sul CPIA prima dell’arrivo del personale del CPIA, troverebbe in portineria le collaboratrici dell’IC e spesso la segreteria del CPIA chiusa. La configurazione dello spazio riflette simbolicamente questa esistenza limitata a certe fasce della giornata: l’accesso per gli adulti è sul retro e prevede l’attraversamento di un cortile che fino alle 16:30 è chiuso, perché ci giocano le bambine e i bambini della primaria (Diario, voci 1, 2, 16, 26)

È inoltre interessante notare che sull’entrata principale dell’edificio scolastico non è indicato il nome del CPIA, ma c’è solo la targa con il nome dell’IC. Il dato è tanto più significativo se si considera che la presenza dei corsi per gli adulti nell’edificio non è frutto di un accordo provvisorio o transitorio ma storica e

legata a un codice meccanografico¹³, dato che la sede A era precedentemente un CTP. L'indicazione della presenza di corsi per adulti c'è, ma è su un piccolo cartello fissato al cancello dell'entrata secondaria, quella da cui passano gli adulti. Tuttavia, il cancello dà accesso al parcheggio interno della scuola ed è quindi perlopiù aperto durante la giornata. In questo modo, la visibilità del cartello risulta ancora più ridotta:

Figura 6.1: Entrata del CPIA nella sede A



Purtroppo non è facile, per il personale del CPIA, agire su queste dinamiche delicate, che devono essere negoziate con le istituzioni con le quali si condividono gli spazi.

Un altro vincolo alla piena accessibilità del CPIA, anche questo non facilmente risolvibile a livello della singola unità amministrativa della scuola, è la mancanza di risorse, sia in termini di personale che di spazi, mancanza richiamata

13 Si tratta di un codice che “identifica univocamente le scuole e gli istituti dislocati sul territorio italiano” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2023a). Generalmente, le diverse sedi associate che compongono il CPIA hanno mantenuto il codice meccanografico che avevano come CTP.

da buona parte del personale scolastico intervistato (tra gli altri: Personale Scolastico 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20; Diario, voce 5, 23, 26).

Questo si traduce, per molti studenti e studentesse, in una lunga attesa tra il momento del primo contatto o del test d'ingresso e il momento in cui si viene effettivamente chiamati/e per seguire un corso (Diario, voci 3, 22); questa situazione è tipica soprattutto delle sedi urbane, a cui arriva un numero maggiore di richieste, e si è aggravata in periodo di COVID-19, quando il numero delle persone per classe è stato ridotto (Diario, voci 3, 39). Nelle interviste agli studenti e delle studentesse questa attesa è stata richiamata varie volte e collegata a sensazioni di frustrazione, come traspare dalla storia di questa persona, arrivata per un ricongiungimento familiare:

Prima mio padre mi ha detto che c'è una scuola dove possiamo studiare l'italiano, eee... come ho detto [io, mia madre e le mie sorelle] abbiamo venuto gli ultimi mesi del 2019. Abbiamo provato a iscrivere nella scuola e poi... perché c'erano tante persone che arrivano questo anno, non sia-abbiamo riusciti a studiare italiano in questo anno, e poi dobbiamo aspettare! Ehm... nel 2020 abbiamo iscritto di nuovo. E abbiamo aspettato /di nuovo! Eheh!/ (ride) Ma non c'era spazio! (Stud. 2)

Si tratta infatti di un'attesa che, al di fuori dello spazio linguistico rappresentato dalla propria famiglia o comunità linguistica, diventa spesso muta, perché la persona si trova a entrare in contatto con i principali servizi della città, dagli uffici pubblici al supermercato, sperimentando il disagio di non riuscire a comunicare nelle situazioni comunicative della quotidianità:

Per esempio quando vado in supermercato: non lo so, anch-non saputo, come chiedere: - Dov'è questa [cosa, prodotto]? Dov'è questa [altra cosa]? -, non lo so come posso chiederlo! Anche qualche volta parlo inglese, ma nessuno capisce, perché c'è tante persone che non parlano it-ehm, l'inglese. Anche ho provato a parlare in francese, /ehehe!/ (ride), ma nessuno capisce. Ho sentito come una /stupida, ahahah!/ (ride) (ivi).

Al terzo tentativo, questa persona è stata chiamata dalla scuola e ha potuto iniziare un corso, dopo circa sei mesi dall'arrivo in Italia.

Un'ultima potenziale criticità nel primo avvicinamento delle persone al CPIA è l'uso esclusivo dell'italiano come lingua dell'istituzione. In generale il personale scolastico non esprime una particolare preoccupazione per questo aspetto: è opinione diffusa che durante i primi contatti con l'utenza, tutto sommato, *“molte [persone] magari non parlano, però lo capiscono [l'italiano] e in qualche modo ci si capisce”* (Personale Scolastico 8). Al di là del fatto che il personale scolastico non necessariamente condivide lingue “ponte” con l'utenza e che raramente ho sentito qualche docente provare a passare a un'altra lingua, di solito l'inglese, quando la comprensione reciproca era compromessa (Diario, voci 21, 25, 36), tutta la documentazione informativa, compresi i volantini dei corsi e il sito web, erano esclusivamente in italiano.

La questione è stata già affrontata in passato in altri CPIA (Cavenaghi et al., 2018) ed è particolarmente rilevante se si considera che, talvolta, il primo contatto con il CPIA avviene in una fase delicata, sia per via del disorientamento dovuto alla migrazione che del disagio di trovarsi immersi in contesti comunicativi esclusivamente italofofoni, in cui non si riesce ad agire senza l'aiuto di qualcuno. Questi sentimenti sono rintracciabili nell'esperienza riportata poco più su (Stud. 2) e sono ben sintetizzati nelle parole di quest'altra persona intervistata: *“[I primi giorni di scuola] Prima di entrare avevo sempre paura, [per]ché [sono di] un altro paese. Perché pensavo: io non parlo italiano, non conosco la lingua, come faccio [a comprendere quello che succede a scuola]?”* (Stud. 24). L'asimmetria tra la competenza linguistico-comunicativa della persona che arriva per la prima volta a scuola e la lingua dell'istituzione ha infatti un forte potere simbolico, che viene analizzato più in profondità nel Capitolo 8 (§ 8.4 e 8.5).

B. Strutturare l'accoglienza sulla creazione dei gruppi classe.

Riguardo alle pratiche di accoglienza previste dalla normativa, finalizzate come già accennato al riconoscimento delle competenze pregresse, alla stipula del Patto Formativo Individuale e di conseguenza alla personalizzazione dei percorsi, si nota in generale una limitazione del raggio d'azione che potenzialmente

potrebbe avere una simile procedura. In questa sede riporto le difficoltà maggiori emerse sul campo.

In primo luogo c'è la difficoltà di comunicazione, espressa soprattutto dai/dalle docenti di alfabetizzazione ma anche da alcuni delle medie (Personale Scolastico 5, 7, 9, 13, 15, 17) e richiamata anche in alcuni studi precedenti sul riconoscimento delle competenze pregresse nel campo dell'educazione degli adulti (Lodigiani & Sarli, 2017). È molto complicato, senza una forma di mediazione linguistica, acquisire tutte le informazioni che permettono di valorizzare la persona e le sue esperienze, nonché metterla nelle condizioni di discutere e accordarsi su un percorso formativo condiviso, soprattutto se la persona è all'inizio di un corso di italiano A1 o A2:

Mi piacerebbe che servisse agli studenti per porsi degli obiettivi di apprendimento e fossero resi consapevoli... e partecipi. Perché è un patto, è un patto formativo.

Ma come possono comprendere di che cosa si tratta con tutta- sono per A1 e A2. Come posso? Anche A2, all'inizio [quando le persone hanno appena iniziato il corso A2]...Io non vedo-non vedo la possibilità che loro... ehm... estraggano da tabelle scritte con voci fittissime il senso del loro percorso. (Personale Scolastico 15)

In secondo luogo c'è una difficoltà di tempi: non solo perché è complesso, per come sono strutturate le pratiche scolastiche, ritagliare il tempo individualizzato necessario per tutta la procedura, ma anche perché l'utenza del CPIA spesso continua ad arrivare anche ad anno scolastico avviato o si trova a dover modificare il percorso inizialmente stabilito perché nel frattempo sono sopraggiunti altri impegni di lavoro o familiari (Personale scolastico 5, 6, 17). La rigidità del Sistema Informativo Dell'Istruzione (SIDI), che richiede di caricare i patti formativi entro metà novembre, ha limitato ulteriormente la possibilità di una autentica personalizzazione dei percorsi:

Il Patto Formativo su SIDI dovrebbe essere meno rigido. Perché è un contratto che si fa con lo studente. Ma è un patto che può essere modificato perché, se è personalizzato, la personalizzazione si fa continuamente in itinere. [Doverlo sottoscrivere e caricare su SIDI a metà novembre] è snaturalizzarlo. È come un abito

su misura: c'è il periodo che stai male, dimagrisci, e te lo stringi; stai bene, te lo allarghi. Non può essere rigido, sennò è solo patto formativo, non è individualizzato (Personale scolastico 20)

Infine, in linea con precedenti studi (Angeloni & Di Rienzo, 2022) il riconoscimento delle competenze pregresse e la conseguente costruzione del patto formativo individualizzato è limitata, nelle pratiche, ai soli percorsi di istruzione all'interno del CPIA. Anche nel caso in cui il CPIA osservato aveva un accordo con gli istituti di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) o con le scuole secondarie superiori per offrire a una parte dell'utenza dei percorsi integrati, in realtà il patto formativo non era costruito in modo condiviso (Personale scolastico 20).

Questa condizione diminuisce di molto la portata e la significatività del riconoscimento delle competenze possedute e della personalizzazione dei percorsi: in pratica, quello che spesso si fa è verificare se sia possibile “scontare” delle ore di una o più materie del primo livello, di solito a coloro che hanno difficoltà di frequenza e una scolarizzazione pregressa nel proprio paese di livello medio-alto (Personale scolastico 5, 6, 17). In altre parole, si indaga, attraverso un colloquio iniziale, se le persone che si iscrivono al primo livello del CPIA posseggano dei diplomi o delle qualifiche di grado superiore e le si sottopone a delle prove riferite alle UdA del CPIA. Questa pratica è effettivamente utile per tutte quelle persone non comunitarie diplomate o laureate che, una volta in Italia, si vedono costrette a ricominciare dal primo livello del CPIA per poter accedere a un corso di formazione professionale o per cercare di ridare continuità al proprio percorso di vita dopo la migrazione. In questo senso il riconoscimento degli apprendimenti pregressi permette di aggirare la mancanza di accordi con i paesi non comunitari in materia di riconoscimento dei titoli di istruzione e di accelerare, almeno un po', il percorso di primo livello.

Un altro uso interessante nelle pratiche è quello di somministrare le prove agli studenti e alle studentesse in corso d'anno. Lo scopo, in questo caso, è di venire incontro a chi, per svariati motivi, non abbia potuto frequentare le lezioni con continuità: in questo caso, il superamento di un test basato su un'UdA, o su parte

di essa, permette alla persona che ne abbia necessità di ottenere dei crediti e di poter dunque essere ammessa all'esame finale di primo livello anche se ha fatto molte assenze (Personale scolastico 5, 6, 17; Diario, voce 45).

Nei corsi di alfabetizzazione, invece, la funzione del Patto Formativo appare più sfuggente. Nella pratica, infatti, le competenze che vengono identificate in fase di accoglienza sono quelle relative ai percorsi di italiano L2, in particolare quelle linguistico-comunicative di livello A1 e A2. Inoltre, anche se il test d'ingresso del CPIA osservato non ha lo scopo di identificare con precisione i livelli di analfabetismo (per un riferimento alle scale dei livelli di analfabetismo, cfr. Borri et al., 2014), i/le docenti hanno comunque la possibilità di capire chi ha bisogno di rafforzare le competenze nella letto-scrittura, perché parte del test è scritto.

Di conseguenza, la fase di accoglienza è finalizzata a smistare l'utenza nei gruppi di livello linguistico disponibili, ovvero di formare i gruppi classe. Una volta realizzata questa suddivisione, la compilazione del Patto Formativo diventa un'operazione di cui il personale docente di alfabetizzazione fa fatica a intravedere la reale utilità per l'utenza (Personale Scolastico 7); il Patto Formativo per l'alfabetizzazione è infatti percepito come una lista di obiettivi linguistici e comunicativi dei livelli A1 e A2 di così difficile comprensione, per chi ha un livello elementare in italiano L2, che i/le docenti non ritengono proficuo tradurla o leggerla prima di farla firmare, perché sentirebbero di far perdere tempo agli studenti e alle studentesse (Personale Scolastico 9, 15; Diario, voce 18).

In generale, dunque, la fase di accoglienza, così come costruita nei documenti politici, si traduce sul campo in una somministrazione di test di ingresso; i test fanno riferimento agli obiettivi di apprendimento delle UdA, hanno la funzione di creare i gruppi classe e, solo nel primo livello, di attivare delle misure di flessibilità, scontando delle ore. La personalizzazione dei percorsi, che viene spesso richiamata in letteratura in riferimento alle pratiche di accoglienza (tra gli altri: Colosio, 2015; Tacconi & Morbioli, 2019), appare invece limitata alla possibilità di accedere al percorso di primo livello più veloce, facendo il cosiddetto esame FAST alla fine del primo quadrimestre (Diario, voce 26), cosa che peraltro avviene raramente (Diario, voce 26; Personale Scolastico 6): in

generale, infatti, i docenti del primo livello hanno la percezione che la gran parte dell'utenza avrebbe semmai bisogno di più tempo per completare il percorso con profitto (Personale scolastico 13, 17; Diario, voci 34, 48).

In ogni caso, il fatto che i/le docenti abbiano difficoltà a compilare il patto formativo assieme ai diretti interessati si riflette nelle parole delle studentesse e degli studenti intervistati, che in generale non ricordano di aver firmato un documento con l'indicazione del percorso formativo da fare. In questo senso, la loro partecipazione alle pratiche di riconoscimento dei crediti e di strutturazione del Patto Formativo appare piuttosto marginale. Rispetto a questo, alcuni/e docenti provano disagio:

Loro firmano e poi non sanno neppure cosa firmano. A volte mi sento male, io. Se io-Prima, se una persona mi chiede di firmare un documento, io leggo cosa c'è scritto sul documento, no? E loro [gli studenti e le studentesse, invece,] si fidano perché [pensano]: “Sono i miei insegnanti [che me lo stanno chiedendo]” (Personale Scolastico 17)

In questa situazione, una parte dei/delle docenti, desidererebbe almeno poter trasformare tutto il processo del patto formativo in un momento di maggior condivisione (Personale Scolastico 6, 13, 15, 17).

Tuttavia, questo non significa che l'accoglienza si limiti a una serie di test d'ingresso, nelle pratiche. La valutazione dei singoli è sì la traduzione in pratiche della fase di accoglienza promossa dalla normativa, ma dalle osservazioni e dalle interviste emerge con chiarezza che nelle pratiche l'accoglienza è concettualizzata e realizzata in modo più ampio e in direzioni non necessariamente richiamate nei documenti politici.

In generale, per i/le docenti l'accoglienza non è una fase delle attività didattiche e non può essere ridotta a un protocollo, perché è piuttosto un modo di essere: “*Bisogna essere accoglienti, [...] tendere la mano [...]. Allora l'accoglienza va di pari passo con l'essere empatico*” (Personale scolastico 17). Accogliere significa ascoltare, costruire una relazione di reciproca stima e fiducia tra docente e studente (Personale scolastico 1, 5, 13). Questo è un processo lungo,

perché ci si conosce e ci si rivela l'uno all'altro durante il cammino (Personale scolastico 6): *“C'è un patto formativo che ogni coordinatore di classe compila, e fan firmare allo studente [...]. Cioè, ma è più cheee-Questo è il patto formativo formale, no? Ma è il legame che siii-che si instaura con il docente che conta”* (Personale Scolastico 1). Inoltre, l'importanza della costruzione della relazione non è solo in riferimento al singolo, ma anche al gruppo; alcuni/e tra i/le docenti e gli/le studenti, hanno sottolineato lo sforzo di creare un'atmosfera piacevole per tutti e tutte all'interno del gruppo classe (Personale Scolastico 5, 7, 9; Studenti 2, 3, 6, 11, 13, 14, 21, 22, 24):

Quando arrivo a scuola... già dopo una giornata di lavoro, sai com'è... cerco sempre di creare un ambiente per me, anche per gli altri, sai, per le mie colleghe [= gli altri studenti e studentesse], diciamo. E cerco sempre di tenere rapporto con le maestre, un buon rapporto che non va oltre che qualcuno si arrabbia o qualcuno che... Cerchiamo sempre de-di fare nostre ore che dobbiamo fare di studio a un ambiente piacevole, a tutti. (Stud. 3)

La cura delle relazioni di gruppo precede l'apprendimento e implica, nelle parole di alcuni/e, lo sforzo ad accettare le differenze, a sospendere il giudizio per accogliere l'altro/a (Personale Scolastico 7):

[Durante l'anno scolastico] abbiamo formato un gruppo proprio solido, senza differenza. Siamo venuti da tanti paesi diversi [...] Ma ci siamo sentiti proprio bene. Allora penso che la cosa più importante che ho imparato qua è l'amore, e-e... amarsi come ci-come ci siamo, senza diversità, senzaaa... uhm, senza, non lo so... vivere in comunità, ecco. (Stud. 22)

Ad un altro livello, qualcuno/a ha espresso la possibilità che l'accoglienza sia anche la costruzione di legami di solidarietà e di riconoscimento reciproco (Personale scolastico 6, 7). In questo caso ci si sposta da una dimensione di relazione cordiale a quella dialogica di un ascolto più attivo, in grado di identificare difficoltà e/o problemi che possono essere in comune o trasversali alla piccola comunità. Infine, ad un livello più orientato alla giustizia sociale o al ruolo

civile della scuola, accogliere può significare interrogarsi criticamente insieme sul contesto sociale, economico e politico in cui gli individui si muovono (Personale scolastico 7).

C. Sperimentare il Dossier dello studente

Come già accennato, nel CPIA osservato la procedure di accoglienza erano realizzate senza l'utilizzo del Dossier dello Studente, che nell'A.S. 2020-2021 era in sperimentazione.

La storia della comparsa del Dossier nelle discussioni interne alla scuola è interessante: la spinta a inserirlo non è arrivata insieme agli altri strumenti di riconoscimento delle competenze e di personalizzazione, ma più tardi, nel momento in cui il CPIA osservato ha partecipato al progetto di sperimentazione del Rapporto di Auto-Valutazione (RAV) coordinato da INVALSI e avviato a partire dal 2018 (INVALSI, 2020). Il RAV è uno strumento quanti-qualitativo previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione; gli indicatori e le rubriche di valutazione vengono compilate direttamente dalla scuola, che ha inoltre a disposizione degli spazi aperti per poter motivare il giudizio che si è auto-assegnata su ciascuna area e per poter evidenziare punti di forza e di debolezza, obiettivi, azioni di miglioramento (ibidem). La compilazione del RAV era già prevista da alcuni anni nelle altre istituzioni scolastiche, ma per il CPIA si è ritenuto opportuno costruire un modello specifico: il progetto RAV CPIA Valu.E coordinato da INVALSI aveva questo scopo (INVALSI, 2020; Personale Scolastico 2).

È appunto nel corso della sperimentazione fatta all'interno del CPIA osservato che è emersa la mancanza del Dossier dello studente. A quel punto, su sollecitazione della Commissione RAV, che aveva evidenziato la mancanza, il compito di elaborare un modello di Dossier era stato dato alla Commissione Accoglienza.

È anche significativo notare come, precedentemente a questa richiesta, il CPIA osservato fosse dotato di due funzioni strumentali per l'accoglienza, ma non di una commissione. In seguito alla necessità di creare il Dossier, nell'A.S. 2020-2021, si era ritenuto opportuno formare una vera e propria commissione, di cui facevano parte anche, oltre alle due persone con funzioni strumentali per

l'accoglienza e a quattro membri, anche la coordinatrice della Commissione RAV e quella della Commissione Orientamento (Diario, voce 31). La scelta sembra riflettere le funzioni dell'accoglienza così come indicate nella normativa: riconoscere le competenze pregresse, stipulare il Patto Formativo Individuale, costituire la base per azioni di orientamento e accompagnamento dell'utenza.

Tuttavia, dalle discussioni dei membri della Commissione emerge una definizione più complessa, sfaccettata e in divenire della funzione della Commissione all'interno del CPIA. In parte questo potrebbe dipendere dal fatto che le funzioni strumentali per l'accoglienza pre-esistevano al mandato di occuparsi del Dossier dello Studente e quindi del riconoscimento degli apprendimenti pregressi. In ogni caso, l'interpretazione della funzione di accoglienza data dai membri della Commissione ruotava, per quanto ho potuto comprendere durante le osservazioni delle riunioni, soprattutto intorno al facilitare l'inserimento nel CPIA del personale scolastico di nuovo arrivo, sia ATA che docente, e alla conoscenza dell'utenza.

Rispetto al supporto del nuovo personale scolastico, gran parte del lavoro della Commissione Accoglienza si è concentrato, nell'A.S. 2020-2021, sull'elaborazione di un questionario per individuare i bisogni di accoglienza di coloro che insegnavano al CPIA da non più di 5 anni. L'idea era, da una parte, di usare i risultati per elaborare un documento, per esempio un vademecum o un glossario, per aiutare il personale neo-arrivato a comprendere meglio l'ambiente professionale e l'organizzazione del CPIA (Diario, voce 37, 42). Dall'altra, c'era il desiderio di riaffermare, di fronte a potenziali elementi nuovi e/o estranei, l'identità istituzionale e professionale del CPIA (cfr. anche § 8.1).

La volontà di conoscere meglio gli studenti e le studentesse, di cui faceva parte l'elaborazione del Dossier dello studente, nelle discussioni della Commissione era legata a più istanze: dal consigliare il corso del CPIA più adatto alla persona, ovvero per l'orientamento nell'offerta formativa interna; all'accompagnare gli studenti e le studentesse in uscita dal CPIA, consigliando un'ulteriore formazione; al capire le loro potenzialità in un'ottica di orientamento al lavoro (Diario, voce 31). Comprendere meglio i bisogni degli studenti e delle studentesse ha inoltre valore sul piano didattico, perché permette di realizzare dei

corsi più aderenti alle loro necessità di vita. A questo proposito, all'interno della Commissione circolava l'idea che il Dossier sarebbe stato uno strumento particolarmente adeguato per aiutare i/le docenti a differenziare la didattica (Diario, voce 37). In altre parole, da questa visione della Commissione mancava il collegamento tra il Dossier dello studente e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi in forma di crediti.

Nonostante la discrepanza con il significato di accoglienza sotteso dai documenti politici, la Commissione ha lavorato sul Dossier in modo piuttosto fluido, adattandolo alla propria rete di significati senza metterne mai in discussione il senso o l'utilità. Il fatto è particolarmente significativo anche perché la Commissione, per elaborare il proprio modello, si era basata sul Dossier dello Studente del CPIA metropolitano di Bologna, che negli ultimi anni ha trainato la costruzione di procedure per il riconoscimento dei crediti (Porcaro et al., 2020; CRSS Emilia Romagna, n.d.), diventando un interprete particolarmente vicino ai discorsi presenti nei documenti politici. Probabilmente per via del riferimento al modello di Bologna, il Dossier creato dalla Commissione Accoglienza è suddiviso nelle tre aree categorizzate come *crediti formali*, *crediti informali* e *crediti non-formali*; eppure, durante le riunioni, queste espressioni non hanno mai innescato alcuna discussione sul riconoscimento dei crediti in fase di accoglienza.

Solo a metà anno scolastico la discrepanza, per un momento, è diventata esplicita: ad un certo punto, infatti, alla Commissione è arrivata l'indicazione, tramite un'email dello staff di dirigenza, di occuparsi della procedura di valutazione dei crediti. La richiesta della dirigenza, in linea con il processo di riconoscimento delle competenze così come inteso nei documenti politici, ha lasciato perplessi i membri della Commissione, mettendo in luce come l'interpretazione del Dossier e delle funzioni della Commissione non fosse la stessa: nel corso della discussione che ne è scaturita, c'era chi non riusciva a comprendere bene la natura della richiesta stessa: “*Forse perché sono qui [al CPIA] da poco [...] mi è un po' oscura questa parte... denominare le competenze, acquisire i crediti, è una cosa complessa...*”; chi sentiva il bisogno di una formazione specifica su questo argomento, prima di poter procedere; chi si chiedeva se la richiesta di creare una procedura per “*inquadrare, definire, denominare le competenze e dare crediti*”

fosse stata fatta dalla dirigenza perché dovesse essere inserita nel Dossier o se fosse qualcosa di nuovo e separato; c'era infine chi si domandava se tutto sommato si trattasse di una cosa di competenza della Commissione Accoglienza, e se non fosse piuttosto da condividere con i dipartimenti disciplinari, che avevano elaborato le UdA: *“Non me la sento di definire il sistema per riconoscere il credito di italiano o di matematica, ecco”* (Diario, voce 37).

La discrepanza tra l'interpretazione della Commissione e dello staff di dirigenza mostra quanto strumenti e parole chiave possano essere caricati di significati in modo contestuale, a seconda dei riferimenti a reti di significati, esperienze e culture professionali maggiormente condivise dal gruppo. Questo aspetto è stato particolarmente evidente anche quando il Dossier dello Studente è stato sperimentato nelle diverse sedi.

Nella sede A, per quanto ho potuto osservare, il Dossier non ha sollevato particolari discussioni collegiali. Singolarmente i docenti hanno evidenziato una serie di criticità, peraltro simili a quelle rilevate con il Patto Formativo: il poco tempo a disposizione, soprattutto per via della sperimentazione avviata a metà anno scolastico (Diario, voce 31); la difficoltà linguistica, soprattutto nei corsi di alfabetizzazione (Personale Scolastico 7; Diario, voce 31); la difficoltà di comprendersi con l'utenza rispetto alle esperienze di scolarizzazione pregressa (Diario, voce 31); alcune domande ritenute forse inopportune, rispetto all'uso che il CPIA può realmente fare di quelle informazioni (Personale Scolastico 9); una certa ridondanza con gli strumenti già utilizzati, come il Patto Formativo (Personale Scolastico 17). Allo stesso tempo, però, nella sede A era più diffusa la fiducia che, con alcuni aggiustamenti, per esempio con l'aiuto di mediatori linguistici, dei docenti di lingua o in ogni caso intervistando l'utenza in maniera collegiale, si sarebbero potute avere informazioni molto utili sia per le azioni di orientamento che per avere classi più omogenee e meglio assortite.

Nella sede B, l'arrivo del Dossier è stato vissuto, in generale, in maniera più conflittuale, essenzialmente come l'ennesimo documento calato dall'alto senza una reale utilità, perché percepito come un doppione sia del modulo di iscrizione che del Patto Formativo, di cui avrebbe ricalcato le voci (Diario, voci 14, 34; Personale Scolastico 3, 12). L'osservazione nasce dal fatto che le sezioni

obbligatorie del Dossier (dati anagrafici, crediti formali) raccolgono in effetti le stesse informazioni richieste nel modulo di iscrizione, nel Patto Formativo e, per i corsi di alfabetizzazione, nell'intervista orale del test d'ingresso. Nel corso delle discussioni collegiali della sede B riguardo alla sperimentazione del Dossier emergeva quindi la difficoltà a comprendere il senso di un tale documento all'interno delle pratiche di accoglienza e la sensazione che il Dossier facesse parte di quegli adempimenti burocratici che non legge nessuno e che non hanno nessuna utilità, se non alimentare il sistema delle commissioni e quindi la distribuzione di risorse finanziarie (Diario, voce 34).

Sulle modalità di compilazione del Dossier la sede B appariva spaccata: qualcuno/a sosteneva che dovessero essere gli studenti e le studentesse a doverlo compilare più o meno autonomamente; altri/e avevano fatto in modo tale di trasformarlo in una lezione, approfittando delle voci obbligatorie del documento per parlare per esempio dei sistemi scolastici nel mondo, ma comunque con la sensazione di aver perso tempo. In ogni caso per il collegio di sede era difficile comprendere perché venisse richiesto un loro parere su uno strumento, attraverso il questionario predisposto dalla Commissione Accoglienza, se tanto era obbligatorio.

Le differenze nel posizionamento delle due sedi riguardo allo strumento del Dossier sono significative. A mio avviso possono essere collegate, oltre che alle normali differenze caratteriali e di opinione che ogni docente ha rispetto alle dinamiche della scuola, anche al fatto che nessun docente della sede B fosse in Commissione Accoglienza e che nessuno/a, tranne uno, facesse parte delle commissioni strategiche per la messa in pratica delle politiche di *Riordino*. Come ho evidenziato già nel Capitolo 4 (§ 4.2.2), i/le docenti della sede B sembravano privilegiare le commissioni su tematiche legate alla didattica, alla produzione di materiali didattici e alla certificazione dell'italiano L2. Al contrario, una parte dei/delle docenti della sede A si incontrava più o meno regolarmente in più di una commissione, tra quelle Accoglienza, Orientamento, RAV e PTOF, favorendo probabilmente così una maggiore circolazione delle informazioni ma anche rafforzando la condivisione di certe posizioni.

In ogni caso, che il Dossier sia stato considerato utile o meno, in tutto l'anno che ho passato al CPIA non è mai emerso come un possibile strumento per le procedure di riconoscimento dei crediti. In generale i/le docenti tendevano a considerarlo una traccia per intervistare l'utenza e per ottenere da essa informazioni utili sia per creare così gruppi di livello più omogenei, sia per fornire un orientamento più efficace. Anche tra gli studenti e le studentesse che ricordano di aver compilato questo documento (Stud. 3, 6, 8, 12, 14, 22, 23, 24, emerge primariamente questa convinzione. Nella sezione successiva esamino meglio proprio le pratiche legate all'orientamento e all'accompagnamento.

6.2 L'orientamento e l'accompagnamento

Per orientamento e accompagnamento, nei documenti politici che costituiscono il *Riordino*, si intende un servizio personalizzato attraverso il quale si costruisce con la persona adulta un percorso all'interno della rete per l'apprendimento permanente, di cui il CPIA costituisce il nodo, o il punto d'accesso, centrale. In questo senso, nei documenti politici sembra essere suggerito un passaggio da un modello dell'orientamento che in letteratura viene definito informativo, in favore di uno più formativo ed educativo (Amoretti & Rania, 2005).

Come già accennato, l'anno in cui sono stata sul campo non esisteva una rete per l'apprendimento permanente, ma una serie di singoli accordi, più o meno stabili, più o meno attivi, principalmente con singole istituzioni d'istruzione e formazione del territorio. Probabilmente anche per questo motivo, nella pratica, orientare l'utenza nel CPIA osservato significava principalmente due cose: in primo luogo smistare le persone all'interno dell'offerta formativa interna del CPIA, soprattutto in fase di accoglienza, ed eventualmente consigliare un cambio di corso durante l'anno o anche un corso presso un'altra delle nove sedi. In secondo luogo, l'orientamento era fatto verso l'esterno, dando informazioni principalmente sull'offerta d'istruzione e formazione del territorio, attraverso attività e momenti d'incontro sia formali che informali. Il primo significato dell'orientamento si sovrappone a quello di accoglienza, di cui ho parlato nella sezione precedente. In questa sezione esamino dunque il secondo significato

dell'orientamento: accompagnare l'utenza nella prosecuzione degli studi (sotto-sezione A).

Inoltre, dalle interviste e dalle osservazioni emerge come i/le docenti del CPIA siano sollecitati a supportare l'utenza su questioni che vanno al di là del tradizionale orientamento nel sistema d'istruzione e formativo e che sono piuttosto legate al particolare status di un'utenza con background migratorio. Questa particolare declinazione delle attività di orientamento viene esaminata nella sotto-sezione B: Affiancare l'utenza nelle vicissitudini della quotidianità.

A. Accompagnare l'utenza nella prosecuzione degli studi

L'orientamento verso l'esterno, realizzato prevalentemente in uscita dai corsi del CPIA, soprattutto da quelli di primo livello, è finalizzato principalmente ad accompagnare l'utenza nella scelta di un istituto di Istruzione e Formazione Professionale o di una scuola secondaria superiore dove continuare gli studi. Le azioni messe in campo a questo scopo sono piuttosto differenti a seconda che le persone da orientare in uscita siano maggiorenni o minorenni. La differenza nell'approccio sembra essere influenzata principalmente dagli orizzonti di possibilità stabiliti dalle normative.

I maggiorenni non rientrano infatti nel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, quindi non possono accedere ai corsi triennali o quadriennali finanziati dalle Regioni e gestiti dagli istituti di Istruzione e Formazione Professionale, ma solo ai corsi brevi per adulti, spesso molto costosi (Diario, voce 33). Una parte del personale docente ha espresso sconcerto per questa limitazione o comunque il desiderio che l'offerta formativa di tipo professionale, di corsi più pratici per trovare lavoro, venga incrementata (Personale scolastico 5, 11, 17, 19). L'alternativa ai corsi professionalizzanti sono infatti i corsi serali di scuola secondaria superiore che però implicano una serie di limiti e criticità. Soprattutto per chi abita fuori città e non ha mezzi propri per muoversi, frequentare le scuole serali pone dei problemi logistici di difficile soluzione: le lezioni terminano infatti tra le 22:00 e le 23:00 e a quell'ora molte linee del trasporto pubblico hanno già effettuato l'ultima corsa (Diario, voce 33 e 53). Inoltre, rispetto ai corsi del

mattino, gli indirizzi di studio offerti sono limitati; durante uno degli incontri della Commissione Orientamento, la questione è emersa spesso:

La coordinatrice chiede alla referente per l'orientamento di una delle sedi extra-urbane del CPIA se qualcuno dei loro studenti e studentesse andrà ai serali: "Eh," risponde la referente, "è sempre lo stesso problema. I corsi [che gli interessano] sono troppo tardi, non hanno la possibilità di ritornare a casa". Poi continua facendo presente che uno dei loro studenti farà 18 anni a giugno e quindi non lo prendono al mattino e che al serale non c'è più l'indirizzo turistico, che a lui interessava. L'altra scuola secondaria a cui avrebbe potuto iscriversi aveva il linguistico, che a lui piaceva, ma di nuovo: il linguistico c'è solo al mattino, al serale hanno solo il tecnico. Aggiunge infine che ci sono altri due 18enni nella stessa situazione. (Diario, voce 33)

Un'ulteriore criticità nell'accesso ai percorsi di istruzione secondaria superiore è dovuta al fatto che le scuole superiori non possono attivare una prima classe serale se non viene raggiunto il numero minimo di 25 pre-iscrizioni entro il mese di settembre. Nel contesto delle scuole serali di una città italiana di medie dimensioni, non si tratta di un numero così facilmente raggiungibile. Di conseguenza, per i/le docenti del CPIA è difficile orientare la propria utenza verso un percorso che non si è sicuri se partirà: l'unica cosa che possono consigliare di fare è di pre-iscrivere a due scuole, sperando che una delle due potrà attivare il corso (Diario, voce 33). L'alternativa è che il CPIA faccia un accordo con le scuole secondarie, unendo in uno stesso gruppo classe studenti e studentesse di più indirizzi e offrendo i corsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Ma, a detta dei/delle docenti del CPIA: "*È la scuola superiore che dice: - Vabbè, faccio un accordo con il CPIA – o: - Vabbè, quest'anno è perso, [perché non si può attivare la classe prima di questo indirizzo serale]*" (ivi). Questo dato è di particolare interesse, dal momento che il raccordo tra CPIA e scuole secondarie è espressamente previsto dal *Riordino* per favorire l'innalzamento dei titoli di studio della popolazione adulta (cfr. anche § 5.2.3 e § 5.5).

La sensazione è che, nonostante i discorsi dominanti sull'apprendimento permanente come diritto, nella realtà esistano delle forti limitazioni all'esercizio di

questo diritto: sia a livello di politiche sociali (costi troppo alti dei corsi professionali, limitati sostegni di tipo finanziario), che a livello istituzionale (paletti normativi sull'attivazione dei corsi, offerta limitata, difficoltà a stringere accordi tra istituzioni scolastiche per il coordinamento di percorsi integrati), che a livello urbanistico e di infrastrutture in generale (zone periferiche ed extra-urbane poco servite dal trasporto pubblico).

Rispetto a queste difficoltà, i/le docenti del CPIA sembrano sentirsi a disagio soprattutto nel caso in cui il proseguimento degli studi sia precluso a neo-maggiorenni o a giovanissimi adulti. Questi sono infatti spesso assimilati, dal punto di vista dei bisogni formativi e di orientamento, ai minorenni (Personale scolastico 5, 6, 17). A differenza dei maggiorenni, i minorenni rientrano nel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e dovrebbero quindi avere accesso e poter essere supportati nel proseguimento degli studi, sia nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale sia nelle scuole secondarie di secondo grado, nell'indirizzo diurno di loro preferenza. In realtà, le limitazioni all'esercizio di questo diritto-dovere sono esplorate e ben conosciute in letteratura: rispetto ai compagni e alle compagne di origine italiana, i ragazzi e le ragazze con background migratorio tendono a essere orientati e a scegliere meno i licei e a trovare più difficoltà nel rimanere nel sistema e ad arrivare al diploma (Santagati & Colussi, 2020; Altin, 2022).

Tuttavia, sul campo sono emerse importanti limitazioni anche nella fase di accesso: non tanto in riferimento all'istruzione secondaria superiore, nella quale, per quanto ho potuto osservare, l'iscrizione era garantita, quanto piuttosto nell'iscrizione presso gli istituti di Istruzione e Formazione Professionale. La difficoltà maggiore si poneva per i/le minori iscritti al primo livello del CPIA che stavano per compiere 18 anni. Una volta maggiorenni, infatti, non sarebbero più stati accettati nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale. Per aggirare questo ostacolo, nel 2017 il CPIA aveva stipulato un accordo di durata triennale con tutti gli istituti di Istruzione e Formazione Professionale della provincia, in modo tale da attivare dei percorsi integrati: in questo modo, i ragazzi e le ragazze quasi maggiorenni avrebbero potuto frequentare contemporaneamente il corso di primo livello al CPIA e il primo anno di un corso di formazione

professionale. Una volta superato l'esame al CPIA, eventualmente anche in modalità FAST, cioè anticipando l'esame alla fine del primo quadrimestre, avrebbero potuto proseguire all'istituto di Istruzione e Formazione Professionale. L'effettiva realizzazione di tali progetti, già ampiamente ridimensionata dalle misure di contenimento della pandemia, nell'anno in cui ero sul campo era stata praticamente azzerata (Personale scolastico 17; Diario, voce 33). Secondo i/le docenti della Commissione Orientamento del CPIA, il motivo per cui sempre più dirigenti degli istituti di Istruzione e Formazione Professionale stavano mostrando resistenza nell'attivare i progetti congiunti era dovuto alla già considerevole problematicità della loro utenza (Diario, voce 33).

Di fronte a questi ostacoli, e soprattutto quando hanno a che fare con minori o adulti/e molto giovani, una parte dei/delle docenti del CPIA decide di mettere in campo azioni di accompagnamento che in parte si sovrappongono con il ruolo genitoriale: non solo dare informazioni e organizzare incontri ad hoc presso le istituzioni scolastiche del territorio, ma anche prendere appuntamento per i ragazzi e le ragazze e poi accompagnarli/le a fare l'iscrizione, perché, secondo i/le docenti, le famiglie fanno fatica a seguirli/le in questo (Diario, voce 33).

Probabilmente anche per le difficoltà elencate, la prosecuzione degli studi, soprattutto in uscita dal primo livello ma non solo, non sembra essere un'opzione percorsa da un'alta percentuale di persone, sia giovani che meno giovani. Nonostante da varie interviste con gli studenti e le studentesse emerga una visione positiva del percorso scolastico in Italia e il desiderio di poter proseguire, in realtà il grande ostacolo agli studi sembra essere il lavoro e, per molte donne, il lavoro di cura, come si può intuire dal racconto di questa donna che, dopo aver sospeso per un certo periodo la frequenza, aveva deciso di risciversi al corso della sede A_Er_1 nel secondo quadrimestre:

Arrivo a scuola verso le 8:40. Davanti al cancello c'è una signora in attesa. È lì per il corso, mi racconta, l'anno scorso ha frequentato l'A1 fino a febbraio, poi c'è stata la pandemia e ha lasciato senza fare il test. È qui soprattutto per migliorare la scrittura e la lettura, me lo ripete più volte, e poi anche per migliorare l'espressione orale. Per lei

è importante perché ha tre bambini di 4, 6 e 8 anni che vanno a scuola. L'anno scorso ha avuto tantissimi problemi: i bambini "facevano tanto casino", soprattutto il grande, e le maestre la chiamavano in continuazione per riprenderli prima da scuola. Questo ha anche avuto un impatto negativo sulla sua frequenza al corso di italiano: spesso doveva lasciare la classe per andare a prendere uno dei bambini: "Ruba mio tempo" commenta.

Quest'anno va meglio, i bambini sono "più calmi" e lei vuole tornare a scuola di italiano. (Diario, voce 25).

Nell'esempio seguente, una donna racconta che ha dovuto attendere che suo figlio minore fosse abbastanza grande da poterlo iscrivere alla scuola dell'infanzia, prima di poter prendere in considerazione l'invito, da parte delle maestre del figlio maggiore, a iscriversi a un corso di italiano:

[...] Du-due anni fa... sì... 2019 la mio figl-la-mia figlio è... scuola, scuola en-infanzia, sì, così. Loro (=le sue maestre) hanna-hanno d-hanno da (= hanno dato) una bigliettino pe-pe iniziare scuola di adulti, qui.

Ok...

Loro hanno do (= mi hanno dato) una carta così, ma io non ha-non ho pensato come comincia.

Mhm-mhm...

Peròòò... bimbo non è ancoraaa... non ha... non ha ancora... grandi... (fa fatica a trovare le parole, interpreto così: "Non ho pensato di cominciare il corso perché il bambino era ancora piccolo")

Era piccolo?

Era piccolo! (Stud. 1).

Una parte degli studenti e delle studentesse riteneva che il proseguimento degli studi potesse supportare un più proficuo inserimento lavorativo e/o l'ottenimento di mansioni e condizioni lavorative migliori:

Io so-Io sono muratore lì [nell'azienda per cui lavoro]. Non è-Sono per fare tutto (=come mansioni faccio un po' di tutto, sono un tuttodore). Quindi, sì io studio, io prendo un lavoro che mi spacca meno la schiena [...] (Stud. 14);

tuttavia, la maggior parte collegava questi benefici allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative in italiano L2. Per il raggiungimento di questo obiettivo, tutto sommato, i corsi del CPIA risultavano sufficienti, soprattutto per chi un lavoro lo stava cercando. Per molti/e, oltre al luogo dove migliorare l'italiano, la scuola era innanzitutto un luogo piacevole, di crescita umana e di opportunità di conoscenza della storia, della società e della cultura italiana. Spesso malgrado la difficoltà di conciliare la frequenza con il lavoro. Il lavoro è spesso descritto infatti come oltremodo faticoso, precario, totalizzante:

Lo sai, lo dico una cosa, quando sono arrabbiata, agitata, stanca di lavoro, della vita, di tutto, quando vengo a scuola [di]mentire tutto (Stud. 6).

[La scuola media] è una cosa che volevo farla da quando sono arrivato qui in Italia, sai, e mai ho avuto l'opportunità, diciamo, perché sono da solo: per studiare, lavorare [al]lo stesso tempo ci vuole, sai, è un sacrificio; prima non lavoravo, non avevo neanche un lavoro fisso, e per questo l'orario non aiuta tanto, sai. Per questo ho dovuto aspettare (Stud. 2).

Ma anche io voglio per cambiare mi vita ancora, per cercare un altro lavoro. Sì, perché lavoro che sto facendo troppo duro e pesante. E ti lavoriamo di più, sempre tante ore: undici trenta abbiamo ore lavorato (= abbiamo lavorato anche undici ore e mezzo al giorno) (Stud. 23).

L'intervista da cui è tratto l'ultimo esempio è stata fatta con un giovane uomo che faceva enormi sacrifici per poter seguire le lezioni: bracciante nei campi fuori città a circa 10 km da casa sua e dalla scuola, raggiungeva il posto di lavoro in bici o in monopattino percorrendo una strada statale ed era riuscito a organizzarsi per seguire uno dei corsi di alfabetizzazione due volte a settimana solo quando i suoi orari di lavoro erano diventati più stabili e prevedibili, nel senso che sapeva di poter staccare in tempo per arrivare al corso della sera, dopo circa 11 ore di raccolta.

La concorrenza tra studio e lavoro tocca un po' tutta l'utenza, ma sembra essere determinante soprattutto in due gruppi: le persone in carcere (Diario, voce 48;

Personale Scolastico 1) e i giovanissimi, soprattutto quelli che hanno necessità di sostenere economicamente se stessi e/o la famiglia, come i minori non accompagnati o i ragazzi e le ragazze che provengono da situazioni socio-economiche meno privilegiate (Diario, voce 51, 53; Stud. 16, 18, 19, 20). Nel caso dei minori non accompagnati, precedenti studi hanno già ampiamente esplorato il ruolo delle famiglie nel progetto migratorio dei ragazzi: generalmente infatti esiste un forte mandato migratorio da parte delle famiglie, le quali contano sul lavoro dei loro figli in Italia per il proprio sostentamento (Bianchi, 2019; Bertozzi, 2018), soprattutto nel caso in cui sia venuto a mancare il padre (Di Rosa & Guicciardo, 2019).

Per le persone più adulte, come peraltro già evidenziato in letteratura (Colombo, 2019), esiste la difficoltà a conciliare studio e lavoro. I dati mostrano come la questione si pone soprattutto nel prendere in considerazione il proseguimento nei corsi di istruzione secondaria superiore, perché sono ritenuti troppo impegnativi, sia in termini di ore settimanali che di durata complessiva:

(Sono nella sede B per la prima volta, le docenti che stanno facendo lezione mi invitano, a turno, a entrare nelle classi e a presentarmi agli studenti e alle studentesse) Tra una presentazione e l'altra, la prima studentessa intervenuta mi fa molte domande: prima vuole sapere se dopo il primo livello può fare un corso di segretaria e dove. Poi come funziona l'iscrizione all'università. Anche un'altra studentessa interviene e mi chiede se all'università c'è un corso di moda.

La docente allora dà indicazioni sui corsi serali, spiega che avranno un focus su questo a gennaio-febbraio, quando si aprono le iscrizioni alle superiori. Spiega anche che i minorenni potranno iscriversi alle superiori dei ragazzi, mentre per gli adulti c'è il corso serale che dura 3 anni. La studentessa che è intervenuta per prima appare sorpresa: 3 anni! Le sembrano tanti. La docente dice che il corso è duro, ma che alla fine si ha un diploma da segretarie o da OSS (Operatore Socio-Sanitario) e che viene incontro alle esigenze degli adulti: è la sera e dura meno del corso per i ragazzi. (Diario, voce 3)

In alcuni casi, oltre a questioni di lunghezza dei percorsi, i dubbi a proseguire sono legati alla percezione della propria competenza linguistica:

Come vedi il tuo futuro, cosa vorresti fare?

Uhm, adesso non lo so, perché io vorrei anche studiare, però ho paura. Anche con mia età che non riesco a fare niente, perché adesso ho 30 anni.

Ok...

Se faccio superiore devo fare almeno 4 anni...

Tre...

Sì, tre. Se riesco, no?, perché...sì, o 4 anni, no? Tre o quattro, dipende no? [...] Diventa 33 (= tra tre anni avrò 33 anni)... Adesso quest'anno mi arriva 31 anche. Quindi ho paura anche di fare. [...] Sì. Io ho paura per la lingua, io mi trovo in difficoltà di far-fare questo frequentare. (Stud. 24)

In conclusione, dalle interviste e dalle osservazioni emerge come le azioni di orientamento messe in campo dal CPIA siano fortemente limitate da una serie di condizioni: in primo luogo istituzionali, dovute per esempio all'offerta professionale limitata per le persone con più di 18 anni, ma anche alle difficoltà logistiche nel raggiungere certe scuola di sera, per la mancanza di trasporti; in secondo luogo socio-economiche, dovute soprattutto alla difficoltà di conciliare studio e lavoro. Nell'insieme, queste condizioni non giocano a favore della prosecuzione degli studi dell'utenza del CPIA.

B. Affiancare l'utenza nelle vicissitudini della quotidianità

L'analisi dei dati ha evidenziato come gran parte del personale scolastico abbia la percezione di rappresentare un punto di riferimento per l'utenza, e di trovarsi a rispondere a domande, necessità e curiosità che vanno oltre i contenuti dei corsi, come sintetizza per esempio questa docente:

[...] spesso noi insegnanti siamo diventati quasi delle figure di riferimento proprio per tutto: quindi ehm, non lo soo, a quali aziende posso inviare il curriculum? Dove devo andare seee voglio farmi calcolare l'ISEE... cioè, tutta una serie di cose di questo tipo che chiaramente gli studenti ci vengono a chiedere, perché chiaramente riguarda le loro vite e cercano di fare proprio quello: di avere un po' di autonomia. Di conseguenza penso che il CPIA dovrebbe fornire proprio quegli strumenti: per i

minori per cercare di capire il sistema scolastico, più che altro, visto che molti di loro poi vogliono continuare, esprimono proprio quest'idea di continuare con gli studi, eccetera. Eee per gli adulti, invece, di fargli capire anche come muoversi, come funziona un po'... insomma, tutte queste cose anche molto pratiche, a volte. (Personale scolastico 5)

Io stessa, mentre ero sul campo, ho potuto sperimentare questa sensazione, dato che in alcune occasioni sono stata interpellata in prima persona da studenti e studentesse per avere un aiuto o un'informazione su questioni varie: dalle informazioni sui corsi di formazione professionale (Diario, voce 3), alla compilazione di moduli (Diario, voce 16, 39), al chiarimento rispetto a documenti rilasciati dal CAF (Centro di Assistenza Fiscale):

Alla fine della lezione M. (una nuova delle studentesse del corso) si avvicina a me e mi mostra un foglio, mi chiede di spiegarle una delle voci in particolare. Ci metto un attimo a capire: è la lista dei documenti che un CAF le ha dato per la richiesta di cittadinanza. Li deve portare per il prossimo appuntamento, ai primi di marzo. M. mi chiede chiarimenti sull'ultima voce della lista, lo stato patrimoniale di famiglia e la composizione del nucleo familiare, da richiedere, per i cittadini extra-comunitari, al paese di provenienza. (Diario, voce 25)

Tuttavia, i dati raccolti attraverso l'osservazione partecipante sembrano ridimensionare questa percezione. Di fatto, per quanto ho potuto osservare, le domande poste al personale scolastico non sono tanto richieste di aiuto per capire come funzionano i servizi e le strutture istituzionali della società ospitante, quanto richieste di mediazione linguistica o esigenze di condivisione in momenti di difficoltà. A tale proposito, l'estratto di diario precedente è esemplificativo: la studentessa non mi chiedeva chiarimenti in merito alla procedura per la cittadinanza, ma di tradurle in parole mie il concetto di "stato patrimoniale di famiglia" e di "composizione del nucleo familiare", in modo tale da comprendere meglio a quale documento rilasciato nel suo paese potesse corrispondere.

Da questo punto di vista, il personale scolastico è sicuramente percepito come un punto di riferimento. Tuttavia, questa funzione non si configura su un piano istituzionale, ma si gioca perlopiù sul piano personale docente-studente.

Le richieste che arrivano ai/docenti possono essere molto eterogenee e spesso lontane dalle loro competenze professionali o dalle loro esperienze di vita, anche perché le politiche migratorie sono piuttosto complesse e mutevoli o perché le procedure amministrative che riguardano i cittadini non comunitari non sono le stesse di quelli italiani: spesso sorgono dubbi, da parte del personale scolastico, sui tipi di permesso di soggiorno, sul riconoscimento dei titoli stranieri, su quale livello di italiano L2 sia necessario per ottenere questo o quel documento (Diario, voci 28, 30, 33, 40, 41).

Le strategie del personale scolastico per far fronte a questi dubbi, che sorgono più o meno imprevedibilmente dalla relazione con l'utenza, sono varie. In alcuni casi, le richieste raccolte dal singolo docente vengono condivise con il gruppo dei colleghi e delle colleghe di sede, in situazioni più o meno formali:

(Durante la riunione di programmazione, i/le docenti di alfabetizzazione parlano dell'andamento dei corsi) Una delle docenti racconta che nel suo corso c'è una studentessa che "è brava, brava, fa il massimo di quello che può fare", ma ha una situazione molto difficile. Deve lasciare la casa dove vive con il marito e due bambini, e non trovano un altro appartamento. Anzi, se qualcuno sa come aiutarla... è disperata. (Diario, voce 34)

In altri casi, la maggioranza, da quello che ho potuto osservare, i/le docenti si attivano singolarmente, facendo riferimento a persone più esperte nella loro cerchia di amici e conoscenze o facendo ricerche a titolo personale:

(Durante la riunione del collegio di alfabetizzazione, i/le docenti si interrogano sull'opportunità di organizzare una formazione sui documenti e sulle certificazioni linguistiche ai fini di immigrazione. Interviene una delle docenti:) "Io chiedo spesso ad un'amica che lavora all'ufficio immigrazione, perché confesso che anche io faccio confusione tra i diversi documenti" (Diario, voce 30)

(Durante una delle lezioni nella sede A_Er_1, la docente sta dando dei consigli alle studentesse rispetto al test A2 che alcune di loro faranno a breve. La docente sa che il test A2 finale del CPIA è cruciale, perché è valido ai fini del rilascio della carta di soggiorno).

"Avete tante possibilità [di fare pratica con l'italiano], a casa continuate. Lo so che è difficile, ma per esperienza, da quello che vedo..." vuole dire che praticare il più possibile la lingua fa la differenza. Anche perché poi dovranno fare un test A2, in cui la parte orale è più importante delle altre. Anche se facessero le altre tre parti correttamente, nel caso in cui non passassero l'orale non passerebbero il test A2. A questo punto mi chiama in causa, credendo che ne sappia più di lei: mi spiega che il test A2 del CPIA si può superare parzialmente, per esempio nel caso non si superi una delle tre abilità tra scritto, ascolto e lettura.

Si è chiesta che valore abbia il parziale in relazione al permesso di soggiorno. Crede che la questione sia importante da sapere e da dire alle studentesse, perché l'A2 serve per i documenti. Ha chiamato anche la questura per saperne di più, ma non le hanno saputo dare indicazioni. Io forse la posso aiutare a capire? (Diario, voce 18)

Questo ultimo esempio è interessante: da una parte mostra come la docente, al suo primo anno al CPIA, stia cercando di orientarsi tra le procedure che riguardano il percorso d'immigrazione delle studentesse e il rapporto che c'è tra loro e i servizi offerti dal CPIA; dall'altra come combini una serie di strategie per auto-formarsi: contattare direttamente l'altra istituzione coinvolta, in questo caso la questura; chiedere a me, sapendo che avevo insegnato al CPIA; infine confrontarsi con le colleghe e con la referente di sede, qualche giorno dopo questa conversazione (Diario 20).

Per concludere, buona parte del personale scolastico condivide la disponibilità a predisporre in qualche modo ad affiancare gli studenti e le studentesse nelle questioni che riguardano le loro vite, anche su aspetti su cui i/le docenti non sono in grado di intervenire o di fornire un supporto specifico. È interessante notare come l'attivazione di modalità di affiancamento scaturisca sia da richieste esplicite degli studenti e delle studentesse, che spesso condividono con il/la docente di riferimento qualcosa che li preoccupa o impensierisce, che da percezioni che il personale scolastico costruisce rispetto alle necessità dell'utenza.

Queste due modalità non si escludono a vicenda, ma spesso convivono e si rafforzano l'una con l'altra nei discorsi e nelle modalità di intervento del personale scolastico. Nel seguente estratto dal diario di campo, si nota come la docente colga la richiesta di sostegno emotivo espressa da una studentessa adulta in modo silenzioso, con la sola prossemica:

(La lezione che stavo osservando è finita, io sono vicina alla cattedra e osservo le persone che mano a mano salutano, scambiano due parole con la docente, e poi vanno via).

Alla fine rimane solo una giovane donna, che si avvicina alla cattedra. Si guardano con la docente, si capisce che c'è qualcosa di pesante che entrambe sanno e che non nominano. Io sono molto vicina alla docente, sono seduta e ho la sensazione di essere di troppo, ma non so come allontanarmi per dare privacy.

La docente le chiede come si sente. La studentessa dice che non sta bene. La docente rivolge lo sguardo verso di me e accenna al fatto di spiegarmi che cosa deve fare domani. La ragazza mi guarda, ma non dice esplicitamente cosa deve fare. Allora la docente interviene dicendo che domani è una giornata molto importante per lei e che è preoccupata. Le dice di andare a fare una passeggiata e di alleggerirsi, di non pensarci. La studentessa dice che non riesce a non pensarci. La docente dice di andare tranquilla, di dire tutto quello che è successo e di dire sempre la stessa cosa (intende con coerenza) [...] e poi aggiunge che a molti va male la prima volta, ma poi alla seconda ce la fanno. Dice che domani la penserà tanto. La studentessa ringrazia e va via. La docente si gira verso di me e mi guarda intensamente. (Diario, voce 10)

Da questo scambio emerge come la studentessa abbia precedentemente coinvolto la docente in una questione delicata della sua vita, probabilmente la preoccupazione per l'imminente intervista con la Commissione territoriale per la richiesta di protezione internazionale. Come per altri aspetti della vita delle persone, la docente è impotente rispetto a questo passaggio cruciale per le sorti del percorso migratorio dei richiedenti asilo e sa per esperienza che spesso la prima richiesta finisce con un diniego. Non sono tanto i consigli che può dare una docente, in questo caso, a realizzare l'azione di affiancamento, quanto il fatto che

la docente si fermi per ascoltare quando è chiamata e che faccia sapere alla persona che è pensata, che c'è qualcuno che tiene a mente la sua preoccupazione e a cui importa di lei.

Allo stesso tempo, la relazione con persone che spesso hanno biografie e background lontani da quelli dei professionisti che operano in contesti educativi, come i/le docenti, può provocare delle incomprensioni e dei fraintendimenti nell'interazione con l'utenza e nell'interpretazione dei suoi bisogni (Cohen-Emerique, 2017); queste difficoltà, a loro volta, influenzano l'intervento di affiancamento che può essere costruito su presupposti valoriali non condivisi e su rappresentazioni distorte da entrambe le parti. Rimando al capitolo 8 (cfr. § 8.4 e 8.5) la discussione più in profondità di tali fenomeni, limitandomi in questa sede ad aggiungere che gli interventi di affiancamento possono essere influenzati anche da una visione parziale dei fenomeni e delle realtà che riguardano le persone che si vorrebbero sostenere, in primis l'inclusione nel mondo del lavoro. Come emerge dai dati statistici messi a disposizione dal CPIA osservato (cfr. § 4.3.3), dalle informazioni sul gruppo intervistato (cfr. § 4.4) e dalle interazioni che ho avuto sul campo (Stud. 1, 7, 16, 18, 19, 20, 21, 24; Diario, voci 33, 51, 53), una parte degli studenti e delle studentesse è alla ricerca di lavoro e di questa priorità sono ben coscienti anche i/le docenti, che raccolgono le inquietudini e i desideri dell'utenza durante le interazioni in classe:

La docente inizia la lezione dedicata alle donne raccontando come, qualche giorno prima, è rimasta colpita dalla classe dei minori.[...] I ragazzi di questo corso le hanno chiesto di aiutarli a trovare un lavoro, lei ha fatto una ricerca e ora vuole condividerla anche con loro, con le studentesse. (Diario, voce 8)

Rispetto a questa urgenza, una parte del personale scolastico sente che il CPIA dovrebbe avere un ruolo; tuttavia, le forme di sostegno, quando vengono attivate, sono spesso fornite sul piano della relazione personale, senza riuscire a trasferirsi su quello istituzionale, nonostante qualche docente problematizzi la modalità prevalente e auspichi un maggiore collegamento con esperti ed enti del territorio

dedicati all'inclusione lavorativa e sociale, come il centro per l'impiego (Personale docente 19, 20; Diario, voce 37).

Senza questo collegamento, le informazioni e i consigli dati in modo più o meno estemporaneo dal personale scolastico, rischiano di prescindere sia dalla consapevolezza che i progetti migratori non sono tutti uguali, che dalla conoscenza del mercato del lavoro, delle opportunità del territorio e dei vincoli legali collegati alle imprese produttive.

6.3 Uno sguardo d'insieme

In questo capitolo ho esaminato il modo in cui viene interpretata e tradotta sul campo la funzione di supportare il diritto all'istruzione e alla formazione (cfr. § 5.5). In primo luogo è emersa la mancanza di una rete per l'apprendimento permanente. A partire da questa considerazione ho esaminato come le fasi e gli strumenti pensati per il riconoscimento delle competenze pregresse e per l'orientamento e l'accompagnamento della persona adulta in un progetto di apprendimento permanente, siano risignificati nel contesto specifico.

In particolare, le azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento diventano pratiche soprattutto interne al CPIA, raramente in condivisione con altre istituzioni o enti. Anzi, da quando il CPIA è diventato autonomo, il rapporto con gli IC con cui condivide gli spazi sembra essersi deteriorato, a discapito dell'accessibilità e della visibilità dei corsi.

Anche in conseguenza del poco coordinamento con altre istituzioni ed enti, gli strumenti per il riconoscimento dei crediti in fase di accoglienza sono adattati alle esigenze più sentite dalla comunità scolastica in relazione a questioni che rimangono nei confini dell'organizzazione interna del CPIA: cercare di selezionare e raggruppare al meglio la grande eterogeneità portata dall'utenza, e quindi smistare nei livelli disponibili; permettere ad alcuni gruppi di velocizzare i percorsi o mettere in campo meccanismi di tolleranza quando l'utenza ha problemi a frequentare con assiduità e quindi rischia di non accedere all'esame.

La vicenda della sperimentazione del Dossier dello studente ha mostrato inoltre come l'interpretazione di uno stesso strumento si dipani in diverse

direzioni, che a volte si incontrano e si avvicinano, per poi discostarsi di nuovo quando si passa da un contesto all'altro, da un gruppo di attori all'altro. In particolare, i membri della Commissione Accoglienza avevano assunto il ruolo di *transactors* e di narratori (Ball et al., 2012), cercando di monitorare la messa in pratica del Dossier e di armonizzarla all'interno di una narrazione condivisa sul ruolo del CPIA; in questo caso la narrazione aveva a che fare con l'essere un punto di riferimento per l'utenza, in grado di cogliere i diversi bisogni e inserirli in una didattica flessibile e personalizzata. Una parte delle docenti della sede A, che peraltro partecipava anche alla Commissione accoglienza, aveva poi assunto il ruolo di impresario (Ball et al., 2012), sviluppando e condividendo delle idee e delle procedure per la messa in pratica del Dossier. Tra il personale docente della sede B, invece, c'era chi tendeva ad assumere il ruolo di critico e di ricevente (ivi), percependo il Dossier come distante dalle priorità della didattica e tuttavia adeguandosi alla sua somministrazione.

Come le pratiche di accoglienza, anche quelle di orientamento e accompagnamento sembrano risentire del poco coordinamento con le altre istituzioni di istruzione e formazione. Una parte di queste pratiche viene attivata e potenziata attraverso relazioni personali tra docenti dell'una e dell'altra istituzione e dall'impegno e dal coinvolgimento su base volontaria di una parte del personale scolastico, in relazione alle sensibilità e alle possibilità di ognuno/a. Tuttavia, le pratiche di ascolto, sostegno e accompagnamento non sembrano quasi mai traslarsi da piano della relazione personale a quello istituzionale.

Rispetto a quest'ultima considerazione, dalle parole delle studentesse e degli studenti intervistati emerge qualche volta una gratitudine incondizionata verso i/le docenti e l'istituzione scolastica del CPIA (Stud. 2, 3, 4, 12, 14, 23). Queste dichiarazioni probabilmente riflettono anche l'effettiva disponibilità del personale scolastico che, in alcuni casi, viene descritto con termini che richiamano quasi il volontariato: i/le docenti sono persone che, dopo una lunga giornata di lavoro, offrono dei corsi serali al CPIA (Stud. 3), per "vocazione", per "amore" (Stud. 14), che ci si dispiace di deludere o di far "soffrire" ogni qual volta non si sia in grado di imparare una cosa (Stud. 2). Queste dichiarazioni, sono probabilmente anche frutto di posizioni personali rispetto alla scuola e alla professione docente.

Tuttavia, forse potrebbero essere anche una spia del fatto che le funzioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento difficilmente, nelle pratiche, riescono a trasferirsi dal piano della relazione personale a quello dei servizi istituzionali.

Nel prossimo capitolo esamino come vengono interpretate e tradotte in pratiche le altre due funzioni del CPIA: favorire l'integrazione dell'utenza e fare ricerca sull'EDA.

7. FAVORIRE L'INTEGRAZIONE DELL'UTENZA E FARE RICERCA SULL'EDA

In questo secondo capitolo dedicato all'analisi delle funzioni del CPIA nelle pratiche, esamino il modo in cui sono interpretate la funzione di favorire l'integrazione dell'utenza (7.1) e quella di fare ricerca sull'Educazione degli Adulti (EdA) (7.2).

La scelta di raggruppare in un unico capitolo entrambe le funzioni dipende dal fatto che, per quanto ho potuto osservare e comprendere, il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), che dovrebbe trainare le attività di ricerca sull'EDA, nell'anno in cui ero sul campo non aveva attività. Anche per questo motivo i dati in mio possesso non erano abbastanza ricchi per realizzare un'analisi dettagliata, tale da costituire un capitolo a parte. Ho deciso quindi di esaminare brevemente i progetti di ricerca realizzati precedentemente dal CRRS&S e le idee che circolano tra il personale scolastico rispetto all'indicazione di elaborare e partecipare ad azioni di ricerca sull'educazione degli adulti come ultima sezione di questo capitolo.

Nella prossima sezione, quella più corposa, esamino invece il modo in cui gli attori sul campo definiscono il concetto di integrazione dell'utenza e le azioni che mettono in pratica per favorirla.

7.1 Favorire l'integrazione dell'utenza

Quando esco dall'ufficio, anche se non è troppo tardi, è già buio pesto. Sto facendo il mio periodo di ricerca all'estero all'università di Aalborg, in Danimarca. È novembre inoltrato, le giornate qui ormai sono corte da un pezzo. Mentre mi dirigo verso la fermata squilla il telefono: è M. un mio ex studente del primo livello del CPIA, dove ho insegnato più di due anni fa.

“Ciao M.! Che bello sentirti, come stai?”

“Ciao prof! Ti ho chiamato perché ho passato l'esame della patente!”

Gli faccio un sacco di feste per questo traguardo. “Adesso c’è tutto, casa, lavoro, patente. Manca solo il documento, e poi c’è tutto”, aggiunge.

M. è in attesa del ricorso presso la Commissione territoriale. Se questa volta avrà esito positivo, potrà rimanere in Italia. Altrimenti, in teoria, dovrebbe lasciare il paese. In ogni caso, perderebbe il lavoro che ha adesso, perché senza documenti non può avere un contratto.

Gli Stati hanno il potere sovrano di regolare l’accesso delle persone straniere all’interno dei propri confini e di introdurre delle discriminazioni nei loro confronti per garantire ai propri cittadini l’accesso prioritario al lavoro e ad altre risorse sociali (Zanfrini, 2007). In Italia in realtà esiste un’economia sommersa di enormi dimensioni in cui viene impiegata manodopera a basso costo, senza regolare permesso di soggiorno (Ambrosini, 2010). I canali di ingresso legali sono infatti abbastanza ridotti ed esistono criteri piuttosto rigidi che legano lo status di straniero regolarmente soggiornante sul territorio con il contratto di lavoro.

Nel caso di M., l’ex studente che nel ricordo riportato nella vignetta mi chiama per raccontarmi di aver preso la patente, la possibilità di mantenere uno status di regolarità dipende dalla decisione della Commissione territoriale che si occupa del riconoscimento della protezione internazionale. Per altre persone, una maggiore stabilità può essere raggiunta ottenendo la carta di lungo soggiorno, per la quale però è necessario avere una certificazione di italiano di livello A2.

In entrambi i casi, “il documento”, ovvero il permesso di soggiorno, ha un’assoluta importanza. Per M., in quel momento della sua vita, è l’ultimo tassello in grado di tenere insieme tutto ciò che ha fatto in questi anni di attesa. Nel caso dei CPIA, non è possibile ignorare il fatto che molte persone si iscrivano perché hanno bisogno dell’A2 per ottenere i documenti. Tra coloro che ho intervistato, me ne hanno parlato in nove.

Non sorprende, dunque, vista la percentuale di persone straniere, che nelle pratiche la questione dell’apprendimento della lingua italiana abbia un posto di assoluta centralità; le pratiche che ruotano intorno ai corsi e ai test di italiano L2 sono analizzate nella sotto-sezione 7.1.1.

Come ho accennato parlando delle funzioni del CPIA (§ 5.5), favorire l'integrazione dell'utenza, nei documenti politici, significa anche rieducare le persone in carcere. Tuttavia, questa è emersa essere una questione meno diffusa durante le osservazioni e le interviste, anche se prioritaria per il gruppo di docenti che insegnano o hanno insegnato nella sede carceraria; probabilmente questo fenomeno è dovuto al fatto che, delle due sedi che ho osservato, solo la A ha i corsi in carcere, nel quale tuttavia io non ho avuto modo di entrare. Per questo motivo, ritenendo di non avere abbastanza dati per poter elaborare un'analisi in profondità, ho deciso di non dedicare una sezione specifica al ruolo del CPIA nel contesto carcerario.

Sul campo è invece emersa in modo preminente una funzione che nel processo di *Riordino* è decisamente meno definita: l'integrazione dei/delle minori stranieri/e. I documenti politici fanno ovviamente riferimento ai minori, dato che è diritto di tutti i ragazzi e le ragazze sopra i 16 anni, in mancanza del titolo conclusivo del primo ciclo, iscriversi al primo livello del CPIA. Tuttavia, il riferimento è a un generico contrasto alla dispersione scolastica. In questo senso, nei documenti politici, il ruolo del CPIA rispetto ai/alle minorenni fa parte della funzione di supporto al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione dell'utenza con basse qualifiche. Sul campo, invece, la situazione è piuttosto complessa e sfaccettata, soprattutto nel caso in cui i/le minori siano stranieri/e. Per quanto riguarda in particolare i minori stranieri non accompagnati (MSNA), la funzione di fondo che ha il CPIA non è tanto, o non è solo, quella di contrastare la dispersione scolastica, ma più che altro quella di favorire il loro processo di integrazione linguistica e sociale. Per questo motivo, dedico l'ultima parte della sezione sull'integrazione dell'utenza alle pratiche che riguardano i percorsi per gli/le adolescenti stranieri/e (7.1.2), a cui seguono una sintesi e un commento rispetto ai dati presentati (7.1.3).

7.1.1 I test di italiano L2

Come già visto nell'analisi dei documenti politici (cfr. § 5.4), le politiche di gestione dei flussi migratori e di integrazione dei migranti hanno spinto verso l'introduzione di test linguistici e di corsi di educazione civica obbligatori, che nel

corso del processo politico sono stati affidati agli allora CTP, per poi essere confermati tra i compiti dei CPIA. A questo proposito è significativo ricordare che, rispetto alle altre funzioni del CPIA, quella di certificare la competenza linguistica in italiano ai fini della normativa sull'immigrazione ha una storia relativamente più lunga, iniziata tra il 2009 e il 2010 con l'introduzione del test A2 per la carta di soggiorno. Nel CPIA osservato le procedure che riguardano i test linguistici d'ingresso, la certificazione dei livelli linguistici e le modalità del test della prefettura sono piuttosto consolidate, nel senso che sono state a suo tempo discusse ed elaborate, oggetto di formazione di una parte del personale docente e di produzione di documenti e artefatti interni (Diario, voci 26, 41). Nonostante questo, le pratiche differiscono sia da una sede all'altra, sia a seconda di come le procedure già fissate vengono interpretate di volta in volta, da docenti differenti e in situazioni diverse; nel processo di traduzione vengono infatti iscritti nelle pratiche discorsi differenti e contrastanti, che rivelano una serie di tensioni irrisolte. Queste tensioni, come mostro in questa sezione, emergono nelle riflessioni dei/delle docenti rispetto al loro ruolo, al senso del loro lavoro e alla rappresentazione degli studenti e delle studentesse.

In letteratura è stato osservato come i CPIA, nel momento in cui hanno iniziato a creare, somministrare e valutare i test di italiano L2, siano diventati di fatto degli enti certificatori (Pitzalis, 2019). Tuttavia, per quello che ho potuto osservare e ascoltare durante la permanenza sul campo, il ruolo del CPIA rispetto alla certificazione dell'italiano L2 non coincide del tutto con quello di un ente certificatore: innanzitutto il potere certificatorio del CPIA è limitato al livello A2; inoltre, si tratta di un potere mediato dalla relazione, non paritaria, con la prefettura e con i quattro Enti certificatori riconosciuti dal ministero. Dall'analisi dei dati emerge infatti che, in pratica, le politiche sui test di italiano obbligatori sono state tradotte in tre direzioni principali:

- A. diventare partner della prefettura;
- B. organizzare le attività della scuola intorno ai corsi A1 e A2;
- C. diventare sede dei test degli Enti certificatori (certificazioni Plida della Società Dante Alighieri e CILS dell'Università per Stranieri di Siena).

A. Diventare partner della prefettura

Andare in questa direzione ha significato per il CPIA innanzitutto creare e valutare i test A2 della prefettura. In Veneto, a differenza di altre regioni, questo processo è stato gestito a livello regionale: all'indomani dell'entrata in vigore del Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, si è infatti creata un'Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti (UCRIDA) e, al suo interno, una struttura tecnica regionale formata da rappresentanti di tutti i CPIA della regione e designata alla creazione dei test, della relativa documentazione e delle procedure da seguire per la somministrazione del test (Morbioli, 2022).

Questo sforzo di coordinamento ha avuto due esiti principali: in primo luogo tutti i CPIA del Veneto somministrano la stessa prova, nello stesso giorno, secondo le stesse modalità e procedure; in secondo luogo, il coordinamento regionale ha permesso di intavolare una trattativa più efficace con le prefetture e di arrivare a un accordo in cui sono stati ridefiniti i criteri di valutazione originari del Ministero degli interni, secondo alcune delle indicazioni elaborate dagli Enti certificatori. Come accennato nell'analisi dei documenti politici (Cfr. § 5.4.2 e 5.4.3), i criteri di valutazione stabiliti dal Ministero degli interni nel Decreto del 4 giugno 2010 avevano generato infatti più di una perplessità: sia perché particolarmente stretti, sia perché dalla valutazione è esclusa l'interazione orale. Il coordinamento a livello regionale, pur non stravolgendo l'impianto del test originario, ha permesso dunque di agire sulle prove e di renderle più eque (Carlsen & Rocca, 2022), ridefinendo lievemente il peso delle prove di ascolto e di produzione scritta e soprattutto selezionando contenuti e item adatti a candidati/e che non necessariamente hanno imparato l'italiano in contesti di apprendimento formale. La creazione di un coordinamento regionale ha permesso inoltre di negoziare su alcuni aspetti promossi dai documenti politici rispetto alla sessione di educazione civica prevista dall'Accordo di integrazione, per cui in Veneto è stato possibile ottenere dei mediatori linguistici che affiancano i/le docenti nella presentazione dei contenuti.

Durante l'anno in cui sono stata sul campo, sia le sessioni del test A2 della prefettura che i corsi di educazione civica erano stati sospesi per la pandemia. Quando, in primavera, il miglioramento della situazione epidemiologica avrebbe

permesso la ripresa delle attività, nessuna delle due è però ripartita. Per via di un avvicinamento nella dirigenza della prefettura, sono rimaste infatti in sospeso alcune questioni rispetto alle responsabilità nell'identificazione dei/delle candidati/e (Diario, voce 30, 45). Tuttavia, i test A2 della prefettura emergono frequentemente nelle discussioni e nei racconti raccolti sul campo, tanto da costituire un "topos letterario" attorno al quale si costruisce l'identità della scuola e il suo mandato di socializzazione, come illustro meglio più avanti (cfr. § 8.4). Inoltre, ho potuto visionare il protocollo di procedura comune a tutti i CPIA della regione (UCRIDA, 2022b).

L'identificazione dei/delle candidati/e è una delle implicazioni della somministrazione dei test A2 della prefettura. L'identificazione, con i/le docenti nel ruolo di pubblici ufficiali, non è ovviamente una pratica nuova per le istituzioni scolastiche, ma quella per il test della prefettura è particolarmente delicata: sia perché di solito i/le candidati/e sono tutti esterni, sia perché il risultato del test va oltre meri scopi educativi e ha un impatto cruciale sulla vita delle persone immigrate. In altre parole, la pratica dell'identificazione, nel caso dei test della prefettura, può significare una parziale sovrapposizione tra i compiti del Ministero dell'Istruzione e quelli del Ministero degli Interni, tra il ruolo dei docenti e quello della polizia.

Le procedure scritte di somministrazione del test, che ho potuto consultare, sono a questo proposito significative: i/le docenti che somministrano il test devono trattenere il documento d'identità e il permesso di soggiorno dei/delle candidati/e per tutta la durata della prova e, in caso di dubbio su qualche persona, hanno l'indicazione di far comunque cominciare la prova e nel frattempo di chiamare la polizia o i carabinieri.

La pratica di trattenere i documenti è diversa e molto più forte di quella di chiederne la semplice esibizione; quest'ultima è diffusa in molti contesti, tra cui quelli d'esame. Nella procedura scritta, l'impiego di una misura così forte da un punto di vista simbolico è giustificata con la volontà di evitare momenti di tensione durante l'ammissione al test. Tuttavia, attraverso le discussioni con i partecipanti che me ne hanno parlato, emerge soprattutto l'intento di sottrarre i/le docenti a situazioni in cui debbano essere loro, direttamente, a contestare l'identità

di una persona: in caso di dubbio sull'identità o sui documenti di qualcuno, la procedura permette ai/alle docenti di delegare il loro ruolo di pubblico ufficiale alle forze dell'ordine, che procedono all'identificazione.

Questo timore, nei racconti raccolti sul campo, viene collegato in particolare alle indagini che le forze dell'ordine hanno condotto anni fa su presunte sostituzioni di persone: dietro pagamento, alcune persone più esperte in italiano si sedevano al posto dei veri candidati (Diario, voci 16, 19, 41).

Trattenere i documenti e far iniziare l'esame come di consueto permetterebbe quindi, in caso di dubbio su un possibile scambio di persona, di non destare sospetti tra i potenziali truffatori che, se scoperti, potrebbero reagire in modo imprevisto. In altre parole, questa procedura evita momenti di tensione finché i/le docenti sono soli/e, implicando un discorso sulla sicurezza e sulla protezione di chi somministra la prova.

Non avendo potuto partecipare a nessuna delle sessioni di test A2 della prefettura, non mi è possibile riflettere ulteriormente su come queste indicazioni interne prendano poi corpo in pratiche situate e modelli d'azione. Tuttavia, soprattutto dalle conversazioni informali sul campo e da qualche intervista (Personale Scolastico 1; Diario, voci 21,41), emerge il disagio di alcuni/e, tra coloro che mi hanno parlato del test A2 della prefettura, rispetto a una possibile sovrapposizione tra il proprio ruolo di docenti e quello dei poliziotti. Il disagio è collegato prevalentemente a due aspetti: in primo luogo non percepirsi abbastanza competenti nelle procedure di identificazione e nel gestire possibili situazioni di tensione e quindi sentirsi più tranquilli/e se affiancati/e dai carabinieri o dalla polizia; in secondo luogo considerare l'accordo con la prefettura sul test come un'ulteriore aggravio delle già enormi responsabilità della classe docente, perché somministrare il test potrebbe comportare il rischio di essere coinvolti/e in questioni legali in caso di scambi di persona. A quest'ultimo aspetto è collegato il rifiuto di presenziare alle prove nei due casi che ho potuto raccogliere sul campo e di cui ho potuto sapere le motivazioni.

Insieme al disagio convive, in alcuni racconti e discussioni, la comprensione umana per le motivazioni che spingono alcuni/e candidati/e a pagare qualcuno per fare il test al posto loro: i/le docenti sono consapevoli del valore che la

certificazione linguistica ha per l'ottenimento della carta di soggiorno, e quindi per l'accesso a una serie di diritti. Tuttavia, nei dati raccolti, non viene mai messa in discussione l'idea che il superamento di un test linguistico debba essere un requisito indispensabile per la carta di soggiorno. Semmai è l'idea che il test possa penalizzare persone con bassa o nulla scolarizzazione a disturbare i/le docenti e a mobilitare risorse, forze e idee per rendere le prove più eque.

B. Organizzare le attività della scuola intorno ai corsi A1 e A2

Diventare partner della prefettura ha significato inoltre che siano diventati validi, ai fini della richiesta della carta di soggiorno, i corsi A2 del CPIA seguiti con profitto. Detto altrimenti, i certificati rilasciati al termine di un corso A2 dal CPIA sono accettati come equivalenti al test della prefettura, se l'esame di fine corso è superato in modo pieno, ovvero con la sufficienza in tutte e quattro le abilità linguistiche (lettura, scrittura, ascolto, interazione orale).

Anche per questo motivo le politiche sui test linguistici sono state tradotte dai CPIA in una seconda direzione, quella di dare priorità ai corsi utili per l'ottenimento dei documenti. I requisiti per la carta di soggiorno richiamano infatti molte persone che desiderano frequentare un corso per raggiungere il livello A2; inoltre, lo stesso CPIA, per via del mandato istituzionale contenuto nel *Riordino*, deve prioritariamente soddisfare le richieste di corsi A1 e A2. Solo nel caso in cui il personale docente, una volta coperta la richiesta di corsi A1 e A2, abbia ancora ore di docenza settimanale a disposizione, si apre la possibilità di far partire corsi di livello diverso.

Questo limite ha contribuito a fenomeni di ridimensionamento dell'offerta e di appiattimento dei curricoli sui livelli A1 e A2, ma anche a situazioni che portano il personale docente a privilegiare una didattica di allenamento ai test (Personale scolastico 4, 7, 9; Diario, voci 20, 26, 43). Inoltre, anche per venire incontro alle necessità dell'utenza di ottenere le certificazioni in tempi ragionevolmente brevi rispetto ai loro impegni di vita, si è assistito in generale a un riassetto delle attività didattiche, che prevedono l'erogazione di 200 ore totali per l'A1 e l'A2, in cui sono comprese 20 ore di accoglienza. Nell'ambito di questa riorganizzazione i corsi di italiano L2 sono predisposti su due periodi didattici: un

intero livello, A1 o A2, viene coperto in 90 ore (di cui 10 di accoglienza) in un solo quadrimestre, invece che lungo tutto l'anno scolastico come avveniva ancora nel CTP. Ogni corso è erogato generalmente due o tre volte a settimana e ogni incontro può durare tra le due ore e mezzo e le tre ore e quarantacinque minuti.

In generale i/le docenti di alfabetizzazione, che sono quelli/e più implicati/e nelle attività che riguardano l'italiano L2, percepiscono una forte accelerazione nel flusso delle attività didattiche e una conseguente compressione del tempo da poter dedicare agli/alle apprendenti (Personale docente 4, 7, 12, 15). Più volte è poi emersa la percezione, sia tra il personale di alfabetizzazione che tra quello ATA, che in genere si occupa della prima accoglienza e delle iscrizioni, che le persone arrivino al CPIA soprattutto per il livello A2, a cui vorrebbero iscriversi il più in fretta possibile, sottovalutando in certi casi il tempo che ci vuole per raggiungere quel tipo di competenza linguistico-comunicativa. Molti/e tra le/i docenti di alfabetizzazione hanno espresso la consapevolezza che per alcune persone, in genere quelle descritte come poco scolarizzate, con pochi contatti al di fuori delle proprie comunità o con lingue madri molto lontane dall'italiano, 90 ore suddivise in un quadrimestre non siano sufficienti a superare un livello intero di lingua, soprattutto l'A2 (Personale scolastico 4, 7, 9, 12, 15, 18; Diario, 2, 23, 24, 26, 34, 49).

Tuttavia, rispetto a queste considerazioni piuttosto condivise, il personale docente si posiziona in modo differente, stimando diversamente la percentuale di utenza debole presente nei corsi o dando più o meno enfasi a quelli che potrebbero essere gli effetti negativi di un test finale non superato. In ogni caso, tutte le diverse posizioni richiamano quelli che vengono percepiti come i bisogni dell'utenza e il desiderio di agire nel loro interesse.

Per alcuni/e, la scelta di offrire un livello interno a quadrimestre è rispondente alle esigenze dell'utenza, che fa fatica a impegnarsi per un anno scolastico intero, anche per via di una grande mobilità lavorativa che spesso la porta a trasferirsi e a lasciare il corso all'improvviso (Diario, voce 23; Personale scolastico 18). Tornare all'anno scolastico significherebbe inoltre per queste persone dover impiegare almeno due anni per ottenere la certificazione A2 (Diario, voci 23, 26): sicuramente avere più tempo per la formazione dei gruppi e

per le lezioni darebbe agli/alle insegnanti più agio (Personale scolastico 10, 20), ma così non si farebbe il bene degli studenti (Personale scolastico 20), anzi, si ignorerebbe del tutto, e si finirebbe col “*giocare con la vita di chi non ha tempo*” (Diario, voce 27).

Per altri/e la pressione e la fretta che hanno le persone a ottenere la certificazione A2 è alimentata da un sistema che le illude di poter andare avanti velocemente; salvo poi fermarle, soprattutto se hanno meno strumenti, per motivi che i/le docenti attribuiscono variamente alla scolarizzazione pregressa, alla distanza linguistica e culturale, alla motivazione all’apprendimento.

Da questo punto di vista, tutte le attività sono fatte di fretta, di corsa (Personale scolastico 4, 9, 10, 15; Diario, voci 26, 30, 34): dalla valutazione del livello linguistico iniziale, alla formazione dei gruppi, al completamento delle ore; in questo senso la scuola somiglia a una “fabbrica”, a una “catena di montaggio”; l’istituzione scolastica è diventata un “diplomificio”, il corrispettivo dello studente o della studentessa che arriva a scuola soprattutto per avere “il pezzo di carta”.

Questa tensione di fondo è emersa più volte nel corso dell’anno in cui sono stata sul campo, soprattutto in occasione delle riunioni di programmazione dell’alfabetizzazione o in quelle di coordinamento tra docenti di alfabetizzazione e di primo livello. Nel corso delle discussioni sono emerse diverse proposte di mediazione: nella sede A, le proposte erano più orientate a provare a offrire “pacchetti” di ore differenziati, più intensivi o più estensivi, con più o meno ore, a seconda delle esigenze; nella sede B, la convinzione diffusa di non poter più tornare indietro sui due periodi didattici, pur vissuta con frustrazione, aveva invece portato a ipotizzare per il futuro un sistema di capitalizzazione nelle prove d’esame, come quello utilizzato dagli Enti certificatori: in altre parole, coloro che non fossero riusciti a superare tutte e quattro le abilità della prova d’esame non avrebbero dovuto ripetere tutta la prova, ma solo le parti in cui non avevano avuto la sufficienza. Una parte dei/delle docenti della sede B riteneva che per l’utenza fosse molto demotivante dover rifare tutto un corso o una prova da capo, pur avendone superato delle parti.

Le interviste e i colloqui informali con gli studenti e le studentesse confermano il legame tra la frequenza ai corsi del CPIA e i requisiti per i

documenti (Stud. 1, 9, 12, 14, 13, 5, 20, 23): in vari casi le persone con cui ho parlato mi hanno detto di aver deciso di iscriversi a un corso o a un test perché ottenere un certificato li aiuterebbe a contrastare un senso di precarietà e di insicurezza che provano come migranti e lavoratori stranieri (Diario, voci 21, 27, 36). Questo aspetto, legato anche ai modi un cui la comunità scolastica percepisce l'apprendimento e la certificazione linguistica come strumento per l'integrazione e la socializzazione, è approfondito nel capitolo 8 (cfr. § 8.4 e 8.5).

C. Diventare sede degli Enti certificatori

La terza direzione impressa alle pratiche, il fatto che i CPIA abbiano negli anni stretto accordi con gli Enti certificatori per somministrare i loro test, è legata al numero crescente di persone che hanno necessità di certificare il loro livello di italiano, in seguito all'introduzione dei requisiti linguistici ai fini migratori: in primo luogo il test A2, di cui si è già parlato, e più recentemente l'introduzione del requisito di conoscenza della lingua italiana di livello B1 ai fini della richiesta di cittadinanza (Decreto 4 ottobre 2018), inserito dall'allora ministro Salvini in un pacchetto sicurezza.

A differenza di quello che è accaduto per il livello A2, per il quale le prefetture e le questure hanno un accordo specifico con il CPIA, riconoscendo sia il test della prefettura che quello di fine corso, la certificazione del livello B1 è in mano ai soli Enti certificatori. Nonostante le successive richieste dei CPIA, infatti (Morbioli, 2019; Porcaro & Rubinacci, 2021), ad oggi il superamento del test finale di un corso B1 del CPIA non può essere utilizzato ai fini della richiesta di cittadinanza. In ogni caso, la presenza abbastanza diffusa sul territorio delle sedi dei CPIA le rende ideali per intercettare le persone interessate a seguire un corso e a ottenere una certificazione linguistica.

Per il personale scolastico diventare sede d'esame degli Enti certificatori ha significato formarsi sui loro standard di valutazione (Personale scolastico 2; Diario, voci 19, 41, 48). In qualche modo gli Enti certificatori sono quindi diventati dei "mentori" per i CPIA, dal punto di vista della certificazione della competenza linguistica. Come è stato già rilevato in studi precedenti, il rapporto tra i CPIA e le università, soprattutto quelle che sono anche tra gli Enti

certificatori, è diventato più stretto nel momento in cui i CPIA hanno avuto il mandato di gestire i corsi e i test a fini migratori (Deiana, 2020). In particolare, i dati raccolti sul campo sembrano indicare che le competenze acquisite dai/dalle docenti attraverso queste formazioni sono state in parte trasferite anche sui test interni di fine corso dei CPIA, generando un fenomeno di standardizzazione, sia nella strutturazione che nella modalità di valutazione.

Per esempio, nel CPIA osservato, da alcuni anni tutto il personale di alfabetizzazione delle 9 sedi si occupa di creare gli item per i test interni di fine corso. Gli item vengono poi assemblati, dai membri della Commissione test di alfabetizzazione, in una prova che valuta le 4 abilità, sulla base di una struttura elaborata e condivisa durante degli incontri di formazione organizzati con il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia.

Negli incontri collegiali e di programmazione emergono talvolta delle sensazioni di disagio rispetto alle procedure dei test linguistici, a livello professionale, personale ed etico.

Da una parte infatti c'è il proposito di valutare gli/le studenti oggettivamente, aderendo agli standard degli enti certificatori: da qui la necessità di “ricalibrarsi” sui loro test, di rivedere la definizione dei propri livelli, perché “è il *QCER che decide*” (Diario, voce 27), che dà lo standard, e i livelli del CPIA appaiono più bassi rispetto ai corrispondenti degli Enti (Diario, voci 26, 30, 34). Per alcuni/e docenti non c'è alternativa alla standardizzazione dei corsi e dei test, nel senso che la messa in dubbio di questo processo è un segno di “buonismo” che non opera nell'interesse dell'utenza; il discostarsi dallo standard è visto come una facilitazione dannosa: “*Si tende a dire: - Poverini! - e poi non superano i test degli Enti certificatori*” (Diario, voce 34).

D'altra parte, spesso con la volontà di uniformità convive la percezione che alcuni standard non siano adatti all'utenza del CPIA o che possano addirittura nuocere ad alcuni gruppi particolarmente vulnerabili, come le persone analfabete, con scarsa scolarizzazione pregressa o con disturbi dell'apprendimento. La sensazione di alcuni/e, è che i test interni finali non riflettano i contenuti e le competenze sviluppati durante il corso, e che per questo si pongano dei problemi di equità e

validità sul piano professionale, nonché sul piano più personale ed etico: nelle opinioni più discordanti con la standardizzazione, i test vengono allora percepiti come pieni di trabocchetti, di trappole, e i/le docenti stessi si sentono di aver in qualche modo ingannato gli/le apprendenti somministrando un test finale poco rispondente al curriculum proposto in classe (Personale scolastico, 7, 9; Diario, 34).

La tensione tra queste due polarità, standardizzazione-personalizzazione, centralizzazione-autonomia delle sedi e dei singoli docenti, si è manifestata ciclicamente durante le osservazioni. Quello che è emerso meno è la consapevolezza che i test spesso non valutano semplicemente la competenza linguistico-comunicativa, ma anche, spesso implicitamente, tutta una serie di altre competenze, tra cui quelle di tipo accademico, legate alla familiarità con le modalità di test (Altherr Flores 2021; Allemano, 2013) e con le attività didattiche tipiche di alcune tradizioni scolastiche ma non di altre (DeCapua & Marshall 2020).

Da parte loro, gli/le studenti esprimono talvolta la sensazione di essere testati eccessivamente o si iscrivono a più tipi di test perché hanno bisogno di avviare delle pratiche per i documenti o per percorsi di studio successivi. È il caso di chi ha necessità del test B1, che in alcuni casi ha dovuto fare il test tre volte: il test di fine corso B1 del CPIA, il CILS cittadinanza per avviare la pratica di cittadinanza e, infine, il PLIDA, perché in periodo di pandemia il CILS cittadinanza era solo orale e non era accettato per l'ammissione ai corsi di formazione professionale della regione (Diario, voci 27, 36).

7.1.2 L'integrazione dei minori stranieri

Come già accennato nel capitolo 4, le politiche di *Riordino* dell'istruzione degli adulti stabiliscono che ai CPIA possano iscriversi anche i/le minorenni. In particolare, l'articolo 3 del *Regolamento* (DPR 263/2012) e il Capitolo 4.2 delle *Linee guida* (Decreto Interministeriale 12-03-2015) tracciano i limiti di queste iscrizioni: coloro che hanno compiuto i 16 anni, o anche i 15, “*nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e comprovate esigenze*” (DPR 263/2012, Art. 3 comma 2), possono iscriversi ai percorsi di primo livello (ex scuola media) in mancanza del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione. I

percorsi di secondo livello possono essere frequentati da coloro che hanno compiuto i 16 anni se già in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo e se dimostrano di non poter frequentare il corso diurno. I percorsi di alfabetizzazione, invece, sono aperti solamente ad adulti stranieri: i ragazzi e le ragazze minorenni ne sono dunque esclusi.

In altre parole, la normativa sembra costruita attorno a un'idea di sedicenni che abbiano già fatto un percorso scolastico diurno in Italia e che siano a rischio di dispersione scolastica. Tuttavia, una parte dei ragazzi e delle ragazze che si iscrive ai CPIA non proviene dalle scuole italiane del mattino: sono neo-arrivati in Italia, per ricongiungimento familiare o come minori stranieri non accompagnati (MSNA) (Santagati et al., 2019) e quindi hanno innanzitutto necessità di acquisire la lingua italiana. Ciò significa, per le pratiche, che i CPIA devono trovare il modo di offrire ai/alle minori dei corsi di alfabetizzazione, nonostante formalmente possano iscriverli esclusivamente al primo livello.

Nel CPIA osservato, questo fatto pone una serie di incertezze e discrepanze da un punto di vista organizzativo. Nel caso in cui i/le minori non abbiano una competenza in italiano L2 tale da potersi iscrivere direttamente nei corsi di primo livello, il CPIA utilizza uno strumento di flessibilità, la biennializzazione. Questo strumento consiste nell'iscrivere il ragazzo o la ragazza al primo livello ma con un patto formativo di due anni invece che di uno, in modo tale da avere il tempo di lavorare sull'italiano L2. La flessibilità interviene di nuovo se il ragazzo o la ragazza riesce a raggiungere il livello A2 durante il primo quadrimestre: in quel caso può transitare al primo livello nel secondo quadrimestre e provare a fare l'esame a giugno. La pratica della biennializzazione risente però moltissimo delle risorse a disposizione della singola sede, che peraltro cambiano di anno in anno. Nel caso in cui i ragazzi e le ragazze minorenni che hanno bisogno di un corso di italiano L2 siano in numero sufficiente, si tende a creare per loro un gruppo classe dedicato. Questa era la soluzione scelta in entrambi le sedi in cui sono stata. Tuttavia, nella sede A, dopo gli esami di alfabetizzazione alla fine del primo quadrimestre, i minori erano stati separati e distribuiti in classi diverse a seconda del livello raggiunto in italiano. Al contrario,

nella sede B, il gruppo ha proseguito insieme tutto l'anno ed è inoltre cresciuto per via di nuovi arrivi.

La discrepanza tra sedi dipende anche dalle risorse umane a loro disposizione. Per creare la classe dedicata ai/alle minori, i/le docenti di alfabetizzazione devono ritagliare del tempo dal loro orario settimanale di servizio, per un corso che però formalmente risulta essere di primo livello. Al corso possono contribuire anche i/le docenti di lettere e di inglese, nel caso in cui non riescano a coprire il loro orario di servizio con i soli corsi del primo livello. In pratica, dunque, il corso per i/le minori finisce generalmente per essere condiviso da più docenti che si avvicendano durante la settimana. È possibile invece assegnare al corso un'unica figura docente se la sede ha a disposizione un/a docente sulla classe di concorso A023, cioè quella specifica per l'insegnamento dell'italiano L2:

[...] quindi, allora, ovviamente, questi ragazzi, ehm, per la normativa italiana devono essere iscritti alla scuola media. La scuola media al CPIA viene fatta in un anno. Non in tre. Quindi questi poveri non sanno la lingua italiana, non possono certo essere sbattuti in una media [del CPIA] dove comunque ci sono anche le-le materie di studio. Allora questi sono ufficialmente iscritti alla media, ma frequentano l'alfabetizzazione. Allora per questi [...] qua sì, bisognerebbe fare il pacchetto delle-delle scuole di lingua, e quindi far veramente dei corsi intensificati, perché son giovani, fanno presto, e quindi loro con poco tempo hanno la possibilità poi a gennaio di essere inseriti, alla scuola media. Negli anni in cui siamo fortunati abbiamo la famosa A023 tutto l'anno, cosa abbiamo fatto, [negli anni passati, quando abbiamo avuto la risorsa dell'A023]: abbiamo messo tutti i minori insieme, facendo una classe solo di minori, e quindi tantissimi di loro a gennaio sono stati in grado di entrare effettivamente nella scuola media, diplomarsi a giugno.

Quest'anno c'era il gruppo minori...

Quest'anno sì, ma non era il gruppo della A023: erano dispersi un po' dappertutto!

Ah, ok...

E quest'anno infatti nessuno, /nessuno/ (enfasi sulla parola), a giugno, ehm, scusate a febbraio, è stato inserito. (Personale scolastico 19)

La situazione è complicata dalle tempistiche con cui viene nominato l'eventuale personale scolastico precario: nella sede A, per esempio, prima che la docente di inglese e quella di italiano L2 (A023) prendessero servizio, cioè intorno a metà novembre, una parte delle ore del corso dei minori erano coperte dal docente di matematica (Diario, voce 7).

L'impressione emersa dalle osservazioni è che il CPIA in cui ho raccolto i dati, almeno nell'anno che ho passato sul campo, abbia sperimentato grosse difficoltà a gestire l'accoglienza delle ragazze e dei ragazzi neo-arrivati e a realizzare percorsi adatti a loro, in primo luogo, ma non esclusivamente, di integrazione linguistica. Questa considerazione contrasta con i propositi pedagogici che buona parte del personale scolastico esprime, sia nelle interviste che durante gli incontri collegiali, quando pensa al proprio ruolo e a quello del CPIA nei confronti dei ragazzi e delle ragazze più giovani. Questi ultimi infatti, in generale sono percepiti come meno consapevoli e più disorientati delle persone adulte: i/le minori dovrebbero dunque essere guidati nel comprendere l'importanza di avere una buona competenza in italiano (Personale scolastico 13, 17; Diario, voce 35) e soprattutto di proseguire negli studi, auspicabilmente nella scuola secondaria superiore (Personale scolastico 5, 6, 13; Diario, voce 33, 43, 48, 51, 53); inoltre dovrebbero essere aiutati a strutturarsi come studenti e studentesse, a partire dalla necessità di imparare a organizzare e ad avere cura del proprio materiale di studio (Personale scolastico 9, 11, 13). Una parte del personale scolastico ritiene di conseguenza di doversi porre come persona adulta di riferimento per l'utenza più giovane, in modo tale che maturi, cresca, riesca ad assumere responsabilità e autonomia nel percorso scolastico, come si può intuire dai due esempi seguenti. Nel primo, una delle collaboratrici scolastiche commenta il fatto, a cui ho appena assistito, di un ragazzo che, arrivato per l'ennesima volta in ritardo, non è stato ammesso in classe:

[La collaboratrice] mi spiega che [il ragazzo che è appena andato via] l'anno scorso non veniva a scuola e l'avevano quindi fermato. Quest'anno sta venendo di più, ma è quasi sempre in ritardo. La sera finisce di lavorare verso le nove, nove e mezzo. Non c'è motivo dunque che ritardi al mattino. Ora è maggiorenne, non è più un problema

mandarlo via, se non rispetta gli orari. Inoltre è un adulto, ormai, deve imparare ad alzarsi per tempo, le 9 del mattino non sono poi l'alba! È anche una questione educativa, deve crescere. Per esempio una signora ha il problema che al mattino deve portare la bimba a scuola, e non fa in tempo ad arrivare per le 9 al CPIA. I docenti lo sanno e lei, la collaboratrice, è stata avvertita: così, quando la signora arriva, le apre. Ma questo ragazzo non ha nessun problema, ha detto ai professori che arriva tardi perché non riesce ad alzarsi prima al mattino... e allora!

"Certo che poi ti guardano con quegli occhioni!" aggiunge subito dopo, "Ma è una questione anche di diventare adulti, di educarli. Almeno io la penso così". (Diario, voce 11)

Nel secondo esempio, una docente soppesa l'opportunità di offrire corsi dedicati ai/alle minori:

[...] Si è fatto quest'anno questo gruppo di minorenni, che è un corso, insomma, a sé, fatto tutto di ricongiungimenti familiari. Le attività didattiche sono improntate sull'adolescente; il che non è sbagliato, non è sbagliato. Però, bisogna stare anche attenti a una forma di ghettizzazione del problema. Perché magari se l'adolescente è inserito in una classe di persone che hanno una diversa maturità, magari viene stimolato a crescere pure lui, prima. Ecco. (Personale docente 6)

Ciò che il personale scolastico sembra problematizzare è l'approccio dei ragazzi e delle ragazze rispetto al percorso scolastico e a quello che, agli occhi dei/delle docenti, è un'opportunità di inclusione sociale e di miglioramento delle proprie condizioni di vita: l'interpretazione che viene data del poco interesse per la prosecuzione negli studi e della volontà di molti dei ragazzi di inserirsi al più presto nel mondo del lavoro è in molti casi di un'insufficiente maturità, spesso unita a un giudizio critico sulle famiglie che, quando ci sono, non vengono ritenute alleate affidabili per sostenere il progetto scolastico ed educativo dei figli e delle figlie:

(I/le docenti parlano della recente esperienza in didattica a distanza o DaD), una docente si inserisce dicendo che quando (gli studenti e le studentesse) aprono i microfoni c'è un casino! Familiari che parlano... Una seconda docente concorda:

parlando dei minorenni ricorda che durante la DaD i ragazzi erano in posti rumorosi. Dice con un tono che interpreto come un po' seccato che le famiglie non rispettano i momenti di studio dei figli. (Diario, voce 34)

(Ultimi giorni di lezione, sto chiacchierando con alcune docenti nel corridoio, mentre gli studenti e le studentesse entrano). Una delle docenti ci dice che ci vuole mostrare la tesina di un ragazzo (del primo livello) così bella che la dirigente ha chiesto di fotografarla, la vuole mettere sul sito. [...] stanno cercando di convincere questo ragazzo a continuare, ma la famiglia ha bisogno di una persona in più che porti a casa i soldi. La dirigente sta cercando qualcosa di sera e di breve per farlo continuare, per fargli acquisire delle competenze. Aggiunge che il ragazzo non parla molto a lezione, è chiuso, ma si esprime nel disegno. La docente sfoglia la tesina fino all'ultima pagina e ci chiede di leggere. C'è una frase che suona più o meno così (cerco di mandarla a memoria per trascriverla poi appena posso sul taccuino): *L'insegnamento che l'insegnante che scrive sulla lavagna della vita non potrà mai esseri cancellato*, seguita dalla parola: *La fine*.

La docente commenta: - Lui la considera la fine – Dal tono e dagli sguardi con cui la docente dice quest'ultima frase, mi sembra di capire che la parola *Fine* scritta dal ragazzo la faccia pensare al fatto che il ragazzo non potrà continuare la scuola. (Diario, voce 51)

Da questo ultimo passo si può evincere il senso di impotenza e la delusione di alcuni/e docenti quando realizzano che i più giovani non potranno continuare gli studi. Nel caso specifico, la docente interpreta la frase conclusiva della tesina come una sorta di epitaffio di addio agli studi e carica la parola *Fine* di un significato metaforico che forse non era nella volontà originaria dell'autore: la conclusione precoce della sua carriera di studente e l'entrata nel mondo del lavoro, per la necessità dare il proprio contributo al *ménage* familiare.

D'altra parte, le interviste e le discussioni informali con i ragazzi e le ragazze più giovani che frequentano il CPIA evidenziano come la scuola, per la maggior parte di loro, rappresenti innanzitutto un'importante, se non irrinunciabile, occasione di integrazione linguistica:

(Uno studente, biennalizzato, mi sta raccontando delle materie che ha studiato quest'anno)

[...] Però tutti ragazzi non piace matematica.

Perché no, secondo te?

Perché [dif]ficile! Ahah! (Ride)

È difficile... è più facile l'italiano?

Italiano adesso poco facile, prima molto [dif]ficile prima. Adesso poco capito.

E anche a te non piace la matematica?

Anche io poco, più meno anche, eheh! (ride) e basta.

Preferisci studiare l'italiano...

Sì, mi piace mi piace.

Perché è importante per te studiare l'italiano?

Perché adesso la vita insieme tutti i giorni, studiare molto importante: quando fuori lavorare, solo abito, molto importante fuori altre persone sempre parlando italiano.

(Studente 19)

Per una buona parte dei ragazzi e delle ragazze con cui ho parlato, inoltre, la scuola è un luogo piacevole: dalle loro parole emerge l'affetto per i/le docenti (Stud. 16, 19, 20, 21), la soddisfazione per aver fatto progressi e preso buoni voti (Diario, voci 54, 55), la spensieratezza ritrovata proprio a scuola, stringendo nuove amicizie, dopo un periodo di tristezza e di solitudine in seguito alla migrazione e all'aver dovuto lasciare una parte della propria famiglia e le reti amicali:

(Mi avvicino a una ragazza che sta aspettando di fare l'esame di primo livello). Lei chiedo qual è stata la cosa che ricorda con più piacere di quest'anno. Lei cerca le parole, ma dall'espressione e dalla gestualità si capisce che non ci deve pensare troppo su: il fatto di venire a scuola, di trovare le sue compagne. Mi spiega che qui a scuola si è fatta degli amici, si vedono anche fuori. [...] Poi mi dice che la scuola in Pakistan era grandissima e avevano tre grandi giardini. Ecco, un giardino le piacerebbe, ma per andare a chiacchierare alla pausa, non per studiare. Per studiare le aule vanno bene. I maestri invece le piacciono così come sono, tutti le hanno insegnato bene l'italiano. Mi racconta che quando è partita piangeva, perché la mamma è rimasta in Pakistan con la nonna. (Diario, voce 55)

Questo estratto è significativo anche perché la studentessa, riflettendo sui/sulle docenti che ha incontrato quest'anno, li giudica in base al fatto che tutti l'hanno aiutata con l'italiano, tralasciando il fatto che ognuno insegna una materia diversa. Anche i minori stranieri non accompagnati, il cui proseguimento negli studi è pesantemente condizionato dalle richieste economiche della famiglia e da un sistema di accoglienza che li infantilizza fino ai 18 anni per poi abbandonarli a loro stessi non appena smettono di essere minori (Bianchi, 2019; Agostinetto, 2018; Iato, 2018), collegano i corsi del CPIA con l'apprendimento dell'italiano; mentre infatti l'apprendimento della lingua è ritenuto importante per trovare lavoro, le altre materie in genere non raccolgono grande interesse e in generale non sembrano trovare posto nel progetto migratorio dei ragazzi. Probabilmente anche per questo alcuni esprimono perplessità rispetto alla loro iscrizione al primo livello, al fatto di dover studiare altre materie rispetto all'italiano, peraltro attraverso la formula della biennializzazione:

E secondo te va bene l'orario della scuola così, con queste materie? Mi hai detto: ho studiato matematica, inglese...

No, perché io non piaccio matematica, inglese: questo non ho bisogno. Bisogna italiano.

(Studente 20)

Ok. Secondo te, vanno bene questi corsi o ti piacerebbe trovare qualcos'altro che adesso non c'è?

No, mia non c'è problema perché... l'ultimo anno io voglio studiare (= Per me non ha importanza, perché è il mio ultimo anno a scuola).

Mhm-mhm...

Prossimo anno, finito mio corso, e basta.

È finito il tuo corso. Dopo vorresti fare qualcos'altro?

No, adesso io cerco lavoro.

Mhm-mhm... ok...

È fatto curriculum, dopo io cerco /.../ (parola incomprensibile) lavoro, voglio lavorare.

Vorresti lavorare...

Si.

Preferisci, dopo che hai finito la terza media, preferisci andare al lavoro

Si, sì. Anche prima! (Studente 18)

La sensazione che emerge da questi dati è che spesso i/le minori siano chiamati a delle responsabilità tali che quella di continuare a studiare passa inevitabilmente in secondo piano. Se, da una parte, i discorsi che circolano tra il personale scolastico sembrano sottendere che i più giovani non siano abbastanza maturi, orientati e consapevoli, dall'altra i discorsi dei ragazzi e delle ragazze svelano come al contrario essi siano consapevoli di avere delle responsabilità nei confronti delle famiglie al di fuori della scuola, e che si orientino di conseguenza. Molto spesso, l'apprezzamento per le attività fatte a scuola, e il piacere di andarci, non sono in discussione. Il fatto è che studiare e lavorare contemporaneamente è spesso un'opzione impraticabile e sospendere il lavoro per frequentare la scuola è percepito come un privilegio che ci si può permettere per brevi periodi. Tutti questi aspetti sono ben sintetizzati nel seguente passo, che riporta il contenuto di una chiacchierata con tre neo-maggiorenni il giorno degli esami orali del primo livello:

D. mi racconta con entusiasmo che la professoressa di italiano ha spedito il video [che hanno realizzato durante l'anno] a Roma e che se vincono il concorso andranno tutti insieme a Roma a incontrare "Il vostro presidente della Repubblica". E. si immagina l'incontro: "Eh! Io gli dico: - Buongiorno presidente dell'Italia - ". La cosa lo fa scoppiare a ridere.

Mi raccontano che sono molto contenti di quest'anno, si sono divertiti e sono diventati amici. Per esempio, M., (una donna di mezza età che ha frequentato nella loro stessa classe e che adesso è seduta vicino a noi in attesa di fare l'esame orale) ha sempre qualcosa da mangiare. Ridono mentre mi fanno notare che anche oggi M. ha con sé la busta della spesa. M. li guarda come un'adulta guarda i ragazzini che fanno gli sciocchi: certo che ha sempre cose da mangiare, è perché prima di andare a scuola passa a fare la spesa per casa [...].

Chiedo ai ragazzi cosa vorrebbero fare dopo. Tutti e tre vorrebbero cercare lavoro. E. mi spiega che il suo tutore gli ha dato un foglio, con dei riferimenti di posti in cui

andrà nei prossimi giorni (non capisco bene, ma da come racconta capisco che il tutore gli ha dato o una lista di posti dove mandare il CV o un'indicazione di un posto dove presentarsi). Mi dice anche che è andato in uno degli istituti di Istruzione e Formazione Professionale, ma che non l'hanno fatto iscrivere perché ha già 18 anni. D. invece tornerà nell'autolavaggio dove ha lavorato quando è arrivato [in Italia] e che ha dovuto lasciare perché non ce la faceva con la scuola. Mi spiega che studiare e lavorare insieme è troppo complicato, non c'è tempo. D. è qui da un anno, ed è arrivato da minore: ha fatto direttamente le medie, affiancando l'italiano L2 nei due semestri.

7.1.3 Uno sguardo d'insieme

In questa sezione ho esaminato come il mandato di integrare l'utenza è inteso e messo in pratica dal CPIA. In primo luogo ho osservato come l'integrazione sia intesa innanzitutto come integrazione linguistica delle persone non italofone, sia adulte che minorenni.

Per quanto riguarda gli adulti, le pratiche ruotano soprattutto alla necessità di offrire i corsi che servono all'ottenimento della carta di soggiorno di lungo periodo. A questo proposito, in primo luogo il CPIA è diventato un partner della prefettura, per la quale crea, somministra e valuta test linguistici per dei candidati generalmente esterni all'utenza dei corsi. Il passato di questa pratica è segnato da istanze contraddittorie e in tensione tra loro: da una parte la volontà di tradurre i documenti politici nel modo più equo possibile; dall'altra la difficoltà di accettare un ruolo per certi versi simile a quello della polizia e allo stesso tempo lo "choc" professionale di doversi confrontare con sostituzioni di persona e documenti falsificati alle sessioni d'esame.

Le politiche sull'immigrazione che hanno introdotto i test linguistici obbligatori hanno anche determinato delle ristrutturazioni rispetto all'offerta formativa del CPIA. In breve, si è assistito ad un appiattimento dei corsi sui livelli A1 e A2, a una standardizzazione dei curricula e dei test finali e alla conseguente spinta ad allenare ai test. A questo esito nelle pratiche ha contribuito anche il rapporto che si è creato negli anni con gli Enti certificatori: è sui loro modelli di certificazione linguistica, infatti, che le pratiche didattiche e valutative del CPIA si sono andate

adeguando.

Inoltre, il tempo della scuola è stato accelerato per permettere alle persone di ottenere una certificazione in tempi più brevi rispetto a come era nei CTP. Questo aspetto crea delle tensioni nella comunità scolastica: i tempi più brevi infatti vengono incontro alle esigenze dell'utenza adulta, ma penalizzano chi ha una bassa scolarizzazione pregressa. Da questo punto di vista, il personale docente assume prevalentemente il ruolo del narratore o del critico (Ball et al., 2012): i narratori cercavano di incorporare la scelta di offrire corsi su tempi più brevi all'interno della nella narrazione istituzionale di un'offerta formativa flessibile, agile, adattabile agli impegni di vita delle persone adulte; al contrario, i critici contribuivano a mantenere viva la discussione su modi alternativi di vedere la valutazione e l'educazione linguistica, nonché a mantenere alta l'attenzione sui potenziali effetti negativi dei test obbligatori. Infine, gli Enti certificatori, erano dei veri e propri outsider (Ball et al., 2012) in grado di orientare le pratiche del CPIA attraverso la diffusione dei loro modelli di certificazione e la formazione del personale docente.

L'apprendimento della lingua italiana è centrale anche nell'accoglienza delle ragazze e dei ragazzi minorenni. In questo senso il CPIA è stato in grado di creare uno spazio che non era previsto nei documenti politici e rispondendo così a una serie di difficoltà vissute dalle scuole diurne quando arrivano ragazzi e ragazze troppo grandi per l'IC e troppo poco competenti in italiano per le superiori (Personale scolastico, 20). Dal punto di vista di gran parte del personale scolastico, il mandato del CPIA rispetto ai/alle minori sembra essere legato non solo all'integrazione linguistica ma anche a quella scolastica, cioè alla prosecuzione degli studi. I ragazzi e le ragazze con cui ho parlato, invece, sembrano percepire molto spesso un forte mandato al sostentamento economico delle famiglie e considerano il CPIA innanzitutto come una scuola di italiano L2.

7.2 Fare ricerca sull'EDA

Il conferimento dell'autonomia scolastica ai CPIA, e quindi la loro equiparazione a istituzioni scolastiche a sé stanti, non più incardinate in altre, ha significato

anche che, tra i loro compiti, ci sia quello di realizzare attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Questo compito è infatti comune a tutte le istituzioni scolastiche, come stabilito dal decreto sull'autonomia scolastica (DPR 275/1999, art. 6), che lo intende soprattutto come ricerca e innovazione sulla didattica, sulla valutazione e sulla formazione dei/delle docenti. Chiaramente, nel CPIA, questo tipo di attività si declina sulla specificità della sua utenza e quindi sull'educazione degli adulti.

A questo scopo, in ogni regione è costituito un Centro di Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), presieduto dal/dalla dirigente di uno dei CPIA presenti nella regione.

I documenti politici, soprattutto nelle *Linee Guida* (Decreto interministeriale 12 marzo 2015) indicano tre direzioni possibili che i CPIA dovrebbero dare alle attività di ricerca.

La prima è collegata alla rete per l'apprendimento permanente: il CRRS&S può individuare ambiti di interesse comune con i partner della rete, in particolare, in continuità con la stretta relazione costruita nei documenti politici tra CPIA e istruzione di secondo grado, con i Poli tecnico-professionali.

La seconda direzione indicata nei documenti politici è sulle nuove tecnologie, sia perché i CPIA possono erogare corsi a distanza, sia perché considerate strategiche per la costituzione della rete per l'apprendimento permanente.

Infine, le *Linee Guida* indicano una serie di "misure di sistema", ovvero collegate al tipo di servizi che il CPIA dovrebbe offrire sul territorio:

- a) lettura dei fabbisogni formativi del territorio;
- b) costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro
- c) interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta;
- d) accoglienza e orientamento;
- e) miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti. (Ivi, p. 12).

Nel 2017 i CRRS&S presenti in 18 regioni, tra cui anche quello del Veneto, si sono uniti in una rete nazionale (UCRIDA, 2022a). La costituzione di una rete ha aperto nuovi spazi di incontro e di scambio ma anche di

interpretazione dei documenti politici, attraverso la definizione di un piano triennale delle attività di ricerca sottoscritto nel 2018 (CRS&S, 2018).

Il piano triennale dei CRRS&S, infatti, riprende le indicazioni delle *Linee guida* e le elabora ulteriormente: da una parte reinterpreta gli ambiti di ricerca derivati dalla normativa sull'autonomia scolastica (DRP 275/1999) sulle specificità dell'educazione degli adulti; dall'altra includendo nuovi ambiti, provenienti soprattutto dalle considerazioni dei gruppi di lavoro PAIDEIA (cfr. § 5.1) e dal Piano di Garanzia delle Competenze (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023b). Il Piano di Garanzia delle Competenze può essere considerato uno degli sviluppi del dialogo tra riforma del mercato del lavoro e riordino dell'istruzione degli adulti esaminato nel capitolo 5 (cfr. § 5.3). A partire dal 2016, infatti, il tavolo interistituzionale creato in Conferenza Unificata nel 2012 si era occupato di definire ulteriormente le funzioni delle reti per l'apprendimento permanente (MIUR & ML, 2021). Il risultato era stato appunto il Piano di Garanzia delle Competenze, un testo in cui viene intrapreso un dialogo sia con alcune più recenti raccomandazioni europee, in particolare quella sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze (2016/C 484/01) e quella sulle nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), sia con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile promossa dall'ONU a partire dal 2015 (ONU, 2022).

Tre sono gli elementi di novità contenuti nel Piano di Garanzia delle Competenze particolarmente rilevanti per la lettura che poi ne viene fatta dalla rete dei CRRS&S: l'attenzione data all'acquisizione delle competenze di base e trasversali; la raccomandazione di aumentare gli strumenti di flessibilità attraverso un uso più esteso delle nuove tecnologie; l'indicazione di realizzare percorsi di istruzione integrati, anche in apprendistato, per l'ottenimento di qualifiche professionali.

Il piano triennale delle attività della rete nazionale dei CRRS&S opera una sintesi tra i nuovi ambiti emersi in diversi gruppi di lavoro e traduce queste indicazioni in azioni di ricerca.

In particolare, l'ambito legato originariamente alla normativa sull'autonomia scolastica, quello che ha a che fare con la ricerca sulla didattica e sulla valutazione

e con la formazione del personale scolastico, viene riletto alla luce dell'indicazione di migliorare l'uso delle nuove tecnologie (Ambito 1). Inoltre, l'ambito che riguarda la rete per l'apprendimento permanente viene collegato alla necessità di valorizzare e realizzare percorsi integrati finalizzati alle qualifiche professionali (Ambito 2).

Oltre a identificare le diverse azioni di ricerca all'interno degli ambiti, il piano triennale della rete dei CRRS&S suddivide le azioni tra i diversi centri regionali. Quello del Veneto si è impegnato a lavorare su due di esse: la progettazione formativa e la ricerca valutativa, all'interno del primo ambito; la lettura dei fabbisogni del territorio, all'interno del secondo ambito.

Queste due azioni sono in effetti visibili, come in filigrana, nell'unica pubblicazione che, a mia conoscenza, è stata prodotta dal CRRS&S del Veneto: *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia* (Tacconi & Morbioli, 2019). La ricerca infatti si propone di:

mettere a fuoco prevalentemente due temi ancora poco esplorati [...]: le *pratiche didattiche* diffuse nei percorsi di IdA promossi dai CPIA, soprattutto per quanto riguarda la *progettazione* e la *valutazione* degli apprendimenti, e i *bisogni formativi* espressi da parte della popolazione adulta dello stesso territorio (p. 209).

Inoltre, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) del CPIA in cui ho raccolto i dati elenca otto progetti di ricerca che vengono associati alle attività del CRRS&S, seppure non tutti ancora finanziati o partiti nel 2019, l'anno in cui il PTOF è stato approvato dal collegio docenti. Con i dati in mio possesso, non sono in grado di dire quanti di questi progetti fossero effettivamente in corso nell'A.S. 2020-2021, quando sono stata sul campo. Nonostante questo, può essere comunque significativo osservare che, dei progetti elencati, due rientrano nell'ambito di ricerca sui bisogni territoriali, quattro nell'ambito della ricerca sulla didattica, sulla valutazione e sulla formazione degli insegnanti, e uno in entrambi gli ambiti. A questi si aggiunge un progetto che rientra nell'ambito dello sviluppo tecnologico. Rispetto alle tematiche, tre sono collegati al Rapporto di AutoValutazione (RAV), due si concentrano su aspetti della didattica nelle sedi

carcerarie, uno sui bisogni e i materiali didattici per persone analfabete.

Un altro dato significativo è che non tutti i progetti di ricerca elencati nel PTOF erano finanziati come CRRS&S, ma nell'ambito delle collaborazioni del CPIA con varie Università e in alcuni casi attraverso il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). Alcuni di questi finanziamenti erano stati ottenuti nell'ambito di azione dell'Unità di Coordinamento Regionale di Istruzione degli Adulti (UCRIDA) di cui ho presentato alcune attività nel capitolo 5 (cfr. § 5.1). Tra queste, c'è sicuramente la formazione delle/dei docenti di italiano L2, con l'obbiettivo, di cui ho parlato precedentemente (cfr. § 5.1 e 7.1.1) di uniformare i test di italiano L2 validi ai fini della carta di soggiorno. Detto altrimenti, in Veneto esisteva già, prima della costituzione del CRRS&S, una struttura regionale che si occupava di alcune funzioni di ricerca piuttosto cruciali in tutte le istituzioni scolastiche autonome: quelle che sostengono lo sviluppo della didattica e della valutazione e l'aggiornamento del personale scolastico.

I dati che ho raccolto attraverso l'osservazione partecipante e le interviste non aggiungono molti più dettagli a questo quadro. Da quello che ho potuto comprendere, una buona parte dei/delle docenti è concorde sul fatto che il lavoro nel CPIA sia piuttosto diverso da quello nelle altre scuole (Diario, voce 5, 13, 37). Tuttavia, la percezione che insegnare ai bambini e alle bambine e insegnare agli adulti siano "due cose completamente diverse!" (Personale scolastico 3) non mi è mai stato posto in termini di una possibile attività di ricerca del CRRS&S. In molti casi gli interrogativi riguardano dubbi sulle procedure organizzative e qualche volta viene espresso il desiderio di aggiornamento professionale, per capire cosa funziona meglio con un'utenza adulta o come suddividere le attività didattiche nelle classi multivello (Diario, voci 13, 19). Queste necessità in realtà sono più o meno soddisfatte dalla relazione con le colleghe e i colleghi più esperti e dall'orientamento che si può ottenere attraverso l'uso di strumenti come le UdA o i libri di testo.

È significativo, a questo proposito, che quando la Commissione Accoglienza ha sottoposto un questionario di rilevazione dei bisogni formativi al personale docente neo-arrivato al CPIA, ovvero con meno di cinque anni di esperienza, la maggioranza dei/delle partecipanti abbia indicato delle opzioni

legate principalmente ad aspetti organizzativi. Le opzioni più scelte sono state infatti “*Capire il lessico e le sigle utilizzate*”, “*Capire l’organizzazione*”, “*Dover fare accoglienza, raccogliere iscrizioni, fare pubblicità, telefonare alle persone...*”; al contrario, opzioni come “*non conoscere la didattica per gli adulti*”, “*comunicazione con gli utenti*” e “*confrontarmi con mondi diversi, linguistici e culturali*” sono state scelte molto meno, rivelando come queste aree, che potrebbero essere oggetto di approfondimenti di un centro di ricerca, non siano troppo problematizzate dai/dalle docenti, almeno da quelli che hanno risposto al questionario della Commissione Accoglienza (Diario, voce 42).

Questo non implica che i/le docenti non si pongano delle domande che possono essere considerate, o potrebbero svilupparsi, come domande di ricerca. Ad esempio, nei seguenti due estratti, entrambi tratti dalla sezione finale di due interviste, in cui chiedo ai/alle partecipanti se c’è qualcosa che non ho chiesto e che vorrebbero aggiungere, entrambe le persone intervistate mi consegnano una domanda:

Ehm, c’è qualcosa che non ti ho chiesto che mi avresti voluto raccontare? [...]

Che cosa potremmo fare noi per valorizzare? Perché loro [gli studenti e le studentesse] hanno, cioè, hanno una ricchezza enorme che potrebbe-potrebbe aiutarci, veramente arricchirci. Che cosa potremmo fare noi?

Ma... arricchire intendi il corpo insegnante ooo...

No, no, la società! La società. Sto andando oltre il rapporto-il rapporto individuale. Ma, ehm, come... cosa potremmo fare per renderli visibili, concreti, nel contesto in cui loro vivono? (Personale scolastico 15)

L’ultima domanda che ti faccio è se c’è qualcosa che non ti ho chiesto, di cui non abbiamo parlato, e che secondo te è importante per me per capire il sistema dell’educazione degli adulti.

Mah, potresti chiederee perché uno inizia a insegnare. Perché la motivazione è poi quella che trasmetti, no? ... Cioè, se tu vieni qua per timbrare il cartellino e andar via, hai un atteggiamento diverso da chi entra qui con un’idea o un ideale.

... Quanto pesano i pregiudizi riguardo agli stranieriiii sull’insegnamento. O quanto sono cambiati i giudizi e i pregiudizi nei confronti di stranieri. E quanto uno ritiene

possano condizionare il proprio operato (Personale scolastico 13)

Entrambi gli interrogativi riguardano il ruolo dell'insegnante. La domanda della prima docente parte dalla convinzione che l'utenza del CPIA, nonostante la ricchezza che porta, non sia valorizzata abbastanza nella società; il CPIA dovrebbe avere questo ruolo, secondo la persona intervistata, ma come realizzare questo riconoscimento e questa valorizzazione nel concreto non è chiaro. La valorizzazione di cui parla la docente non ha evidentemente a che fare con il riconoscimento delle competenze, che al contrario, in un altro passaggio della stessa intervista, viene considerata una procedura impraticabile per le motivazioni che sono già state nominate nel capitolo 6 (cfr. § 6.1): difficoltà di comunicazione e poco tempo a disposizione. Nel secondo passo, il docente riconosce che la cultura professionale è in relazione con le motivazioni e i preconcetti dell'insegnante e sembra suggerire di approfondire questa relazione come pista di ricerca.

Allo stesso tempo, l'idea che alle domande rilevanti per il personale scolastico si possa rispondere attraverso la collaborazione con una università, come accade di solito quando il CRRS&S attiva un progetto, sembra essere percepita, da chi me ne ha parlato, con un po' di perplessità. In alcuni casi, qualche docente ha espresso esplicitamente la lontananza tra le tematiche o le ricerche presentate da ricercatori e ricercatrici dell'università con la loro realtà (Diario, voci 9, 26; Personale scolastico 20), ovvero l'idea che *“quello che propongono [nel CPIA] non può funzionare”* (Diario, voce 19).

Dall'insieme di queste considerazioni si evince come il CPIA abbia degli aspetti organizzativi che assorbono molte delle attenzioni del personale scolastico: chi arriva per la prima volta al CPIA può provare disorientamento scoprendo di doversi occupare di molti aspetti che, negli IC, sono affidati alle segreterie; un altro motivo di dubbio sono le fluttuazioni nelle frequenze e l'eterogeneità dei livelli nei gruppi classe. Di fronte a queste urgenze, probabilmente altre questioni, come la capacità di confrontarsi con la diversità culturale o la didattica per gli adulti, tendono a essere meno sentite.

8. TRA VINCOLI E CREATIVITÀ: “TROVIAMO SEMPRE LA MANIERA DI DARE LA GIUSTA LUCE A TUTTE LE NORMATIVE”

Io e le mie colleghe M. e R. ci guardiamo piuttosto interdette in sala insegnanti. Un po' siamo arrabbiate, per la decisione della dirigente; un po' siamo dispiaciute, per una delle studentesse che è iscritta all'esame di fine corso A2.

La dirigente improvvisamente ci ha fatto sapere che le modalità dell'esame A2 devono cambiare: le prove saranno tutte lo stesso giorno, alla stessa ora, in tutte le sedi del nostro CPIA. Saranno inoltre standardizzate, sul modello dei test della prefettura: solo scritte e con il punto di taglio all'80% invece che al 60%, come abbiamo fatto sino ad ora. Nessuna di noi potrà esaminare i propri studenti o le proprie studentesse, a garanzia dell'oggettività nella valutazione. Non riusciamo a capire il motivo di una tale decisione, peraltro non discussa precedentemente con noi. Ma in particolare siamo sicure che, con questa nuova modalità, una delle studentesse del corso multi-livello A0-A2 non passerà l'esame. Si tratta di una donna con background migratorio, che si è ricongiunta anni fa con il marito. È piuttosto spigliata in italiano, nessuna di noi ha dubbi che nell'interazione orale non avrebbe problemi a superare un test A2. Purtroppo però non sa leggere e scrivere. Abbiamo fatto un percorso, ma non è abbastanza per un test di livello A2 scritto: ci possono volere anche anni, per raggiungere quella competenza nella letto-scrittura.

Prima che la dirigente ci comunicasse la modifica, eravamo tranquille: tra interazione orale e ascolto, e magari allenandola alla prova di lettura su testi più brevi, un 60 su 100 l'avrebbe ottenuto. Un 80 su 100 su una prova scritta è fuori portata.

Sappiamo quanto questo test sia importante per questa donna: il marito ultimamente non se la passa bene al lavoro: contratti sempre più brevi, periodi a casa. La famiglia ha inoltrato già tempo fa la domanda per la carta di soggiorno di lungo periodo, per avere un po' di tranquillità in più. Hanno appuntamento a breve, ma per la carta di soggiorno bisogna dimostrare di avere il certificato di lingua italiana di livello A2.

Io e le mie colleghe siamo d'accordo, dobbiamo trovare una soluzione.

Quando ho vissuto la situazione raccontata nella vignetta, come insegnante in un CPIA, non riuscivo a interpretare la decisione della dirigente. Adesso, mentre scrivo, alla luce di quanto detto rispetto alle spinte di standardizzazione che ho osservato nel CPIA che mi ha accolta per la ricerca, posso ipotizzare che anche la dirigente del CPIA dove insegnavo agisse sull'onda delle stesse forze uniformanti. Probabilmente, dietro la sua decisione, c'era la volontà di far apparire il CPIA come un ente certificatore credibile e come un partner affidabile per la prefettura, e in definitiva rilasciare alle persone che ne avessero bisogno delle certificazioni che nessun'altra istituzione potesse mettere in discussione o svalutare. Le persone che superavano il test finale da noi, infatti, spesso lo facevano per poi chiedere la carta di lungo soggiorno. Quello che è interessante è la reazione che abbiamo avuto io e alcune colleghe, ovvero il desiderio di scardinare gli aspetti che ci sembravano più discriminanti e ingiusti della nuova procedura in relazione a una situazione specifica.

Come ho cercato di mostrare attraverso l'analisi dei dati, fenomeni simili erano presenti anche nel CPIA osservato: nei due precedenti capitoli ho esaminato come le funzioni del CPIA, così come costruite nei documenti politici, vengono interpretate e tradotte nelle pratiche di due sedi dello stesso CPIA.

In questo capitolo discuto i risultati principali dell'analisi e propongo una ridefinizione delle funzioni del CPIA a partire dal modo in cui esse vengono concettualizzate dalla comunità scolastica che mi ha ospitata (§ 8.1). Ciò che è evidente nell'analisi è che per una grossa parte del personale scolastico il CPIA avrebbe tante potenzialità, ma è costretto da una serie di vincoli e limiti. Il primo limite, già ampiamente esaminato (cfr. § 5.5, 6 e 7), è quello normativo, che riduce le attività del CPIA ai corsi di italiano L2 di livello A1, A2 e di primo livello.

Nella sezione 8.2 esamino altri vincoli e limiti emersi sul campo, che contribuiscono a definire l'identità del CPIA come istituzione e organizzazione.

Successivamente, mi soffermo su come due parole chiave utilizzate per descrivere le caratteristiche del CPIA, flessibilità e personalizzazione, sono declinate nel contesto osservato (§ 8.3). Infine, nelle ultime due sezioni cerco di mostrare la coesistenza e l'intreccio tra la creatività degli attori sul campo e gli effetti

discorsivi che in qualche modo li catturano e orientano le loro azioni; in altre parole mi muovo tra “*the creative agency of teachers, a necessary basis for enactment, and the ways in which policy discourses and technologies mobilise truth claims and constitute rather reflect social reality*” (Ball, 2015, p. 307). Nella sezione 8.4 mi soffermo su come i discorsi presenti anche nelle politiche dei test linguistici obbligatori per fini migratori contribuiscano a orientare le possibili interpretazioni della funzione di socializzazione del CPIA. Nella sezione 8.5 mi concentro invece su come i vincoli del contesto, insieme ai discorsi sugli standard linguistici e sul riconoscimento delle competenze, contribuiscano all’attivazione di meccanismi di selezione, che tendono a escludere certe persone e gruppi o a spingerli a uniformarsi a certi standard.

8.1 “Se mi dici che dobbiamo fare A1, A2 e scuola media, noi moriamo”

L’analisi dei dati raccolti sul campo aveva lo scopo di osservare le politiche così come vengono recepite da una comunità interpretativa, o da gruppi diversi all’interno della stessa comunità, e tradotte in azioni nelle pratiche quotidiane. La messa in pratica avviene infatti in modo situato, attraverso l’interazione con le culture organizzative e professionali, con le specificità della scuola, con le possibilità legate alle risorse a disposizione, nonché con le strutture discorsive presenti nel contesto sociale, culturale e politico in cui è immersa la comunità interpretativa (Ball et al., 2012).

Inoltre, come ho già osservato altrove (§ 5.5) la messa in pratica è mediata sia dall’assetto organizzativo predisposto per i CPIA, che da alcuni strumenti definiti dall’insieme dei documenti politici che costituiscono il *Riordino dell’istruzione degli adulti*. Tra questi c’è sicuramente la specifica struttura del CPIA, ovvero il fatto di essere una rete territoriale, articolata su tre livelli:

- un’unità amministrativa, distribuita però su più sedi, molto spesso in condivisione con un IC;

- un’unità didattica che ha lo scopo di portare l’utenza all’assolvimento dell’obbligo scolastico ma che, per farlo, deve raccordarsi necessariamente con le scuole secondarie superiori, attraverso i percorsi integrati;
- un’unità formativa, ovvero una rete di servizi che, a seconda degli specifici bisogni e caratteristiche del territorio, vengono attivati attraverso accordi e intese con altre istituzioni o enti.

Anche rispetto all’assetto organizzativo, l’analisi ha evidenziato una certa distanza tra l’architettura di significati della politica e quella a cui si riferisce la comunità interpretativa (Yanow, 2000), a partire dal ruolo e dalle funzioni dei CPIA.

Nelle sotto-sezioni seguenti sintetizzo e discuto separatamente i risultati emersi nei capitoli 6 e 7 rispetto alle due funzioni principali: supportare il diritto all’istruzione e alla formazione e favorire l’integrazione dell’utenza.

8.1.1 Lavorare sul diritto all’istruzione e alla formazione in solitudine

La prima discrepanza che è emersa sul campo in modo vistoso è che nell’A.S. 2020-2021 non c’era una rete per l’apprendimento permanente. Mancava in altre parole una infrastruttura che permettesse di creare dei percorsi condivisi e coordinati (integrati) tra il CPIA e le altre istituzioni scolastiche o enti, favorendo la realizzazione di pratiche di integrazione tra istruzione, formazione e lavoro. Questa non è peraltro una caratteristica isolata del contesto che ho osservato, dato che viene rilevata anche in altri studi (Pitzalis, 2019).

In ogni caso, questa specificità del contesto mette in luce due aspetti che meritano un approfondimento.

Il primo è che il margine di discrepanza tra politiche e pratiche può essere piuttosto ampio: rispetto ai rapporti di rete, per esempio, il raccordo con le istituzioni scolastiche superiori ha un potere normativo abbastanza forte nei documenti politici; mentre la relazione con altre istituzioni ed enti per l’ampliamento dell’offerta formativa è facoltativa; e tuttavia entrambe le relazioni di rete sul campo non erano attive.

Il secondo aspetto è che gli strumenti immaginati dalla politica vengono risignificati nel contesto specifico. Di seguito mostro come gli strumenti e le azioni per realizzare l’integrazione tra istruzione, formazione e lavoro

(Riconoscimento dei crediti, dossier e patto formativo individualizzato) nel CPIA osservato erano quasi tutti presenti ma venivano utilizzati per realizzare in parte altre azioni, che avevano senso per questa specifica comunità.

In questo quadro, gli strumenti pensati per il riconoscimento delle competenze pregresse e per la personalizzazione dei percorsi acquisivano nuovi significati e usi. Il riconoscimento delle competenze, per esempio, si era tradotto sul campo nel riconoscimento delle competenze disciplinari del primo livello, ovvero di quelle competenze riportate nelle Unità di Apprendimento (UdA) dei diversi assi disciplinari. Lo scopo delle pratiche, infatti, era diverso da quello costruito nei documenti politici: non tanto quello di riconoscere le competenze comunque acquisite, per valorizzare le esperienze di vita della persona adulta e costruire, a partire da lì, una progettualità futura, un percorso nella rete dell'apprendimento permanente. Nel CPIA osservato, il riconoscimento veniva attivato per rispondere a due criticità molto sentite: le difficoltà delle persone con qualifiche di livello medio-alto ottenute in paesi non comunitari a farsi riconoscere i titoli in Italia e la difficoltà di una parte degli studenti e delle studentesse di frequentare con regolarità le lezioni.

Nel primo caso, il riconoscimento dei crediti funzionava un po' come una *warp zone*: permetteva cioè a chi si trovava a dover riottenere in Italia un titolo di istruzione di base, di poterlo fare con più velocità, saltando una parte del primo livello e facendo l'esame prima. Lo stesso meccanismo veniva attivato nel caso in cui il consiglio di classe ritenesse necessario anticipare l'esame a chi, trovando improvvisamente lavoro, avrebbe rischiato di lasciare la scuola prima di ottenere il titolo (Diario, voce 26).

Nel secondo caso, il riconoscimento dei crediti era una misura presa verso la fine dell'anno dal consiglio di classe per permettere a chi aveva troppe assenze di accedere all'esame finale. Questo uso è piuttosto interessante, perché mette in luce la discrezionalità e il potere del consiglio di classe. In linea di principio, infatti, qualsiasi corsista può chiedere, a inizio anno, di fare le prove per il riconoscimento dei crediti e ottenere, rispetto al percorso del primo livello, un esonero fino al 50% del monte ore nelle discipline per cui dimostra di avere già acquisito le competenze. Tuttavia, nella pratica, per come sono organizzati gli

orari delle lezioni e le attività didattiche, questa modalità è di complicatissima, forse impossibile, realizzazione. Di conseguenza l'esonero da una parte delle lezioni non viene quasi mai proposto. Piuttosto, nel momento in cui uno studente o una studentessa rischia di non raggiungere la percentuale di frequenza (70%) per fare l'esame, il consiglio interviene proponendo alla persona delle prove sostitutive delle Unità di Apprendimento (UdA) perse e, se le prove sono positive, sostituendo le ore di assenza con dei crediti.

Questa pratica nasce chiaramente dall'intenzione dei/delle docenti di venire incontro alle necessità di un'utenza adulta e può essere considerata una declinazione del significato che sul campo viene dato a una delle caratteristiche chiave con cui viene descritto il CPIA in molti studi: la flessibilità (tra gli altri, Perillo, 2017; Tacconi & Morbioli, 2019). Tuttavia, si tratta di una pratica che nasconde una discrezionalità e un'asimmetria di potere piuttosto accentuate: la persona adulta è infatti generalmente poco coinvolta nella stesura del Patto Formativo Individuale, tanto meno nelle fasi di modifica, anche per via delle difficoltà di comunicazione di cui ho già parlato precedentemente (cfr. § 6.1). In questo senso il Patto Formativo Individuale (PFI) non è un patto tra due parti che, informate dei rispettivi diritti e doveri, stabiliscono di fare un percorso insieme, come pure viene definito da una parte del personale scolastico (Personale scolastico 3, 6, 13). È più uno strumento nelle mani del consiglio che generalmente lo utilizza, modificandolo, per venire incontro a delle difficoltà dell'utenza, ma che allo stesso tempo, per motivi organizzativi o di altra natura, può decidere unilateralmente di non usare.

La mancanza di percorsi integrati e condivisi con altre istituzioni ed enti implica che anche le fasi di accoglienza, di orientamento e di accompagnamento assumano nelle pratiche significati differenti. Innanzitutto, la fase di accoglienza di cui parlano i documenti politici nelle pratiche si riduce alla somministrazione dei test d'ingresso (cfr. § 6.1). E infatti per gran parte del personale scolastico non è questa l'accoglienza: accoglienza e orientamento non sono fasi di una procedura, ma vere e proprie funzioni del CPIA e, in parte, caratteristiche della professione docente. Sia l'accoglienza che l'orientamento hanno infatti a che fare con la costruzione di una relazione di fiducia con l'utenza. Queste funzioni

possono implicare, a seconda delle sensibilità e della cultura professionale del personale scolastico, l'attenzione alle relazioni di gruppo, l'affiancamento dell'utenza nelle vicissitudini della vita, anche solo ascoltandola, la disponibilità ad accompagnare fisicamente studenti e studentesse nel territorio, per esempio per fare l'iscrizione alla scuola superiore, o l'abitudine di chiamare chi non viene da un po' a scuola per capire se ci sia qualche problema.

Questo insieme di funzioni del CPIA non è presente nei documenti politici ma emerge in altri studi qualitativi (Tacconi et al., 2019) anche meno recenti, realizzati quando c'erano ancora i CTP (Vatrella, 2017). Si tratta inoltre di due funzioni così potenti, per quanto non messe in pratica da tutto il personale scolastico, che in alcuni casi travalicano i confini temporali dei corsi istituzionali: alcuni/e docenti continuano ad essere in contatto e disponibili all'ascolto di persone che hanno concluso il percorso di istruzione al CPIA, anche dopo anni (Personale scolastico 6, 17).

Per questo motivo, la figura 5.2 (cfr. § 5.5), che sintetizza le funzioni del CPIA così come costruite nei documenti politici, deve essere rivista alla luce dei dati emersi sul campo: nella figura 8.1, riportata a fine sezione, si può notare sia la mancanza della funzione di integrazione tra istruzione, formazione e lavoro, che la riformulazione del riconoscimento delle competenze all'interno della logica dei corsi disciplinari del primo livello. Inoltre, in azzurro, ho inserito la funzione alla luce della quale sono prevalentemente interpretate, nel CPIA osservato, l'accoglienza e l'orientamento: **Essere uno spazio di ascolto**.

Lo strumento che sul campo più si discosta dall'idea presente nei documenti politici è il dossier dello studente. Come ho già illustrato precedentemente (cfr. § 6.1), l'anno in cui ero sul campo il dossier era in fase di sperimentazione e la sua introduzione aveva sollevato opinioni contrastanti e interpretazioni differenti rispetto al suo utilizzo nelle due sedi osservate. Nella sede B era più diffusa l'interpretazione del dossier come di uno strumento sostanzialmente sovrapponibile al PFI e al test d'ingresso. Per questo motivo in molti non ne vedevano l'utilità.

Al contrario, tra i membri della commissione che aveva realizzato il dossier e nella sede A circolava di più l'idea che il dossier sarebbe stato uno strumento

particolarmente congeniale per conoscere meglio l'utenza, se compilato nella sua versione estesa, cioè anche nelle parti non obbligatorie.

Le due posizioni sono espressione di un uso del dossier riportato a funzioni diverse. Nel primo caso per il riconoscimento delle competenze disciplinari pregresse: a questo fine, il test d'ingresso e le UdA erano effettivamente sufficienti e quindi il dossier appariva ridondante. Nel secondo caso il dossier veniva considerato una guida utile a mettere in pratica un'altra funzione del CPIA, quella di essere uno spazio di ascolto: da questo punto di vista era percepito come uno strumento più adeguato rispetto a tutti gli altri che in quel momento circolavano nella scuola.

In questo ultimo senso, la promozione del Dossier contribuiva a sostenere le narrazioni sul CPIA come scuola flessibile, in grado di cogliere i bisogni individuali e di offrire percorsi personalizzati. Allo stesso tempo, all'interno della Commissione Accoglienza, che peraltro si prefiggeva lo scopo di formare il personale neo-arrivato al CPIA, questa visione del Dossier aveva contribuito a farlo diventare uno strumento di riflessione, o a tratti quasi un metro di giudizio, rispetto all'adesione o meno di colleghi e colleghe alla narrazione istituzionale.

8.1.2 Estendere i confini dell'integrazione

Anche l'interpretazione della seconda funzione del CPIA, favorire l'integrazione dell'utenza, presenta una serie di discrepanze rispetto ai documenti politici. In primo luogo, come già osservato (cfr. § 5.5), nei documenti politici il concetto di integrazione è inteso con una pluralità di significati, in genere a seconda della materia a cui i documenti fanno riferimento: immigrazione, politiche sociali e attive del lavoro, istruzione degli adulti. In generale, i testi politici costruiscono la funzione di integrazione principalmente intorno all'integrazione linguistica delle persone con background migratorio e intorno all'integrazione scolastica dei ragazzi e delle ragazze a rischio di dispersione. Entrambe queste misure sono strettamente legate all'idea che il CPIA debba favorire la partecipazione al mercato del lavoro e poggiano su discorsi che vanno dall'assimilazione delle minoranze non comunitarie, percepite come un pericolo per la coesione sociale, a discorsi in cui l'educazione degli adulti è intesa come

strumento per mantenere la competitività economica, ovvero discorsi che problematizzano chi è percepito come non in grado di adattarsi alle sfide della globalizzazione.

Nel CPIA osservato, il significato alla base dell'integrazione dell'utenza è fortemente collegato al recupero delle competenze scolastiche, ovvero al supporto al diritto di istruzione e formazione. Inoltre, l'integrazione linguistica delle persone non italofone permea gran parte delle attività. Come ho illustrato nel capitolo 7 (cfr. § 7.1), l'introduzione dei test obbligatori di italiano L2 ha contribuito a circoscrivere l'azione dei CPIA soprattutto sui corsi di alfabetizzazione di livello A1 e A2 e alla creazione di una struttura regionale che imprime una forza uniformante alle pratiche, attraverso un unico test uguale per tutti i CPIA della regione.

Ciò che però emerge con forza dalle osservazioni è la creatività con cui entrambe le sedi del CPIA cercavano di dare spazio ai bisogni di un gruppo non considerato nei documenti politici: **i/le minori neo-arrivati/e in Italia**. Questo gruppo di adolescenti, particolarmente numeroso in entrambe le sedi, ha necessità di imparare l'italiano, ma non può essere iscritto ai corsi di alfabetizzazione (cfr. § 7.2). Questo vincolo è particolarmente forte, anche perché mediato da due dispositivi che lasciano poco spazio di manovra: il registro elettronico e la piattaforma ministeriale SIDI, su cui devono essere inseriti i patti formativi degli studenti e delle studentesse. In pratica, in entrambe le sedi, sul registro elettronico vengono create delle classi che formalmente risultano di primo livello e in cui però i/le docenti di alfabetizzazione insegnano italiano L2.

Questa soluzione permette ai/alle docenti di primo livello di non doversi confrontare con un'utenza che avrebbe troppe difficoltà a seguire le materie disciplinari (Diario, voce 48). Allo stesso tempo, però, va a pesare sulle già limitate risorse dell'alfabetizzazione. Dedicare ore alla classe dei/delle minori, in molti casi significa sacrificare soluzioni possibili per altri gruppi non considerati o considerati molto limitatamente dai documenti politici, in primis le persone adulte non in grado di leggere e scrivere (Diario, voce 5).

Questa considerazione aiuta a comprendere due fenomeni osservati sul campo: il contrasto che ogni tanto si crea tra docenti di primo livello e di

alfabetizzazione e il disagio generalizzato dovuto alla difficoltà di attivare corsi che non siano limitati all'italiano di livello A1 e A2 e al corso di primo livello.

Riguardo al primo aspetto, il problema si pone perché, nel CPIA osservato, in generale l'organico di primo livello era sovradimensionato rispetto a quello dell'alfabetizzazione:

Noi abbiamo un grosso esubero di organico della scuola media, che va a penalizzare l'organico dell'alfabetizzazione. [...] noi [i docenti di alfabetizzazione] abbiamo molte più persone (studenti e studentesse) e quindi avremmo bisogno [di più risorse]. (Personale scolastico, 18).

In altre parole, i/le docenti del primo livello spesso non riuscivano a coprire il loro orario settimanale con i soli corsi di primo livello. Avrebbero quindi potuto collaborare con i/le docenti di alfabetizzazione al corso per i/le minori, che peraltro risultava essere un primo livello. Di fatto però una parte di loro preferiva attivare dei corsi brevi IDA, per esempio quelli di inglese, o insegnare la propria materia al secondo periodo del primo livello, cioè al primo biennio della scuola superiore serale. Al contrario, i/le docenti di alfabetizzazione difficilmente potevano evitare di dare priorità al corso di italiano L2 per i ragazzi e le ragazze neo-arrivati/e, anche perché la normativa impone di iscrivere chi non ha ancora 18 anni, in qualsiasi momento dell'A.S. arrivi. Se il ragazzo o la ragazza non parla italiano ha del resto senso che sia un/una docente di alfabetizzazione ad occuparsene. Ma tutto ciò non è previsto nei documenti politici e questo crea tensioni di diverso tipo, nonché soluzioni organizzative che non sempre sono particolarmente funzionali al proficuo apprendimento della lingua.

Nella sede B, in particolare, la tensione sul corso dei/delle minori era maggiore, perché l'organico di alfabetizzazione era particolarmente ridotto. A differenza della sede A, quindi, dove alla fine del primo quadrimestre i ragazzi e le ragazze erano stati messi in corsi diversi a seconda del livello raggiunto, nella sede B il gruppo era rimasto insieme per tutto l'anno. A secondo quadrimestre inoltrato, per via dei nuovi arrivi, il gruppo era diventato così numeroso, eterogeneo e di difficile gestione da un punto di vista didattico, che una delle

docenti di alfabetizzazione, apprendendo la notizia dell'ennesimo arrivo, durante una riunione aveva esclamato evidentemente a disagio che lei non sapeva più cosa inventarsi in classe, per accomodare i bisogni di tutti (Diario, voce 34).

Ai fini di questa ricerca è interessante notare il modo in cui gruppi diversi di docenti utilizzano l'interpretazione delle politiche per cercare di legittimare quegli aspetti del proprio ruolo che gli sono più congeniali. Come alcuni docenti del primo livello, che, legittimamente appunto, scelgono di mantenere la tradizione dei pochi corsi IDA rimasti nel passaggio da CTP a CPIA. Ciò però comporta che, mentre i/le docenti di primo livello in certi casi siano addirittura in grado di fare le compresenze (Diario, voci 15, 29), quelli di alfabetizzazione “*non riescono a coprire le necessità*” (Diario, voce 34).

Le necessità dell'utenza percepite dal personale scolastico sono un punto cruciale. Da più parti emerge l'insoddisfazione per l'appiattimento della funzione del CPIA sui corsi istituzionali di alfabetizzazione e di primo livello. Il CPIA è percepito come, “*un terreno fertile per la progettualità*” (Personale scolastico, 6), che dovrebbe sforzarsi di riagganciare quell'utenza più varia (Diario, voce 6; Personale scolastico 18) che era ancora presente nei vecchi CTP (Personale scolastico 16), e recuperare quell'approccio simile “*all'artigianato [...] che permetteva di sentire meglio il territorio e di subito rispondere al territorio, nei bisogni*” (Personale scolastico, 6). In altre parole, il CPIA dovrebbe favorire l'integrazione dell'utenza in modo più esteso, rispondendo al contesto in cui è inserito e quindi **ampliando l'offerta formativa in una modalità su misura del territorio**, simile all'artigianato, al fai da te (cfr. fig. 8): “*se tu (ministero) mi dici che dobbiamo fare solo i corsi A1, A2 e la scuola media, noi moriamo*” (Personale scolastico, 20).

Questa insoddisfazione diffusa per lo stato di cose presenti si traduce in uno sfaccettato orizzonte immaginato per il futuro: il CPIA dovrebbe prendere in mano la formazione professionale per gli adulti (Personale scolastico 18, 20), offrire il recupero delle competenze di base, come la letto-scrittura (Personale scolastico 4, 15), permettere di scegliere tra corsi più o meno intensivi (Personale scolastico 4, 19), avere i percorsi integrati per combattere la dispersione scolastica e sostenere i/le minori neo-arrivati/e (Diario, voce 33; Personale scolastico 17,

20).

Per comprendere questo orizzonte di possibilità, bisogna però addentrarsi meglio nei discorsi sull'identità istituzionale del CPIA e sul suo mandato sociale che circolano tra la comunità scolastica e che definiscono i confini del modo in cui il CPIA può essere pensato. Esamino questi aspetti nelle sezioni successive.

FUNZIONI DEL CPIA (sul campo)

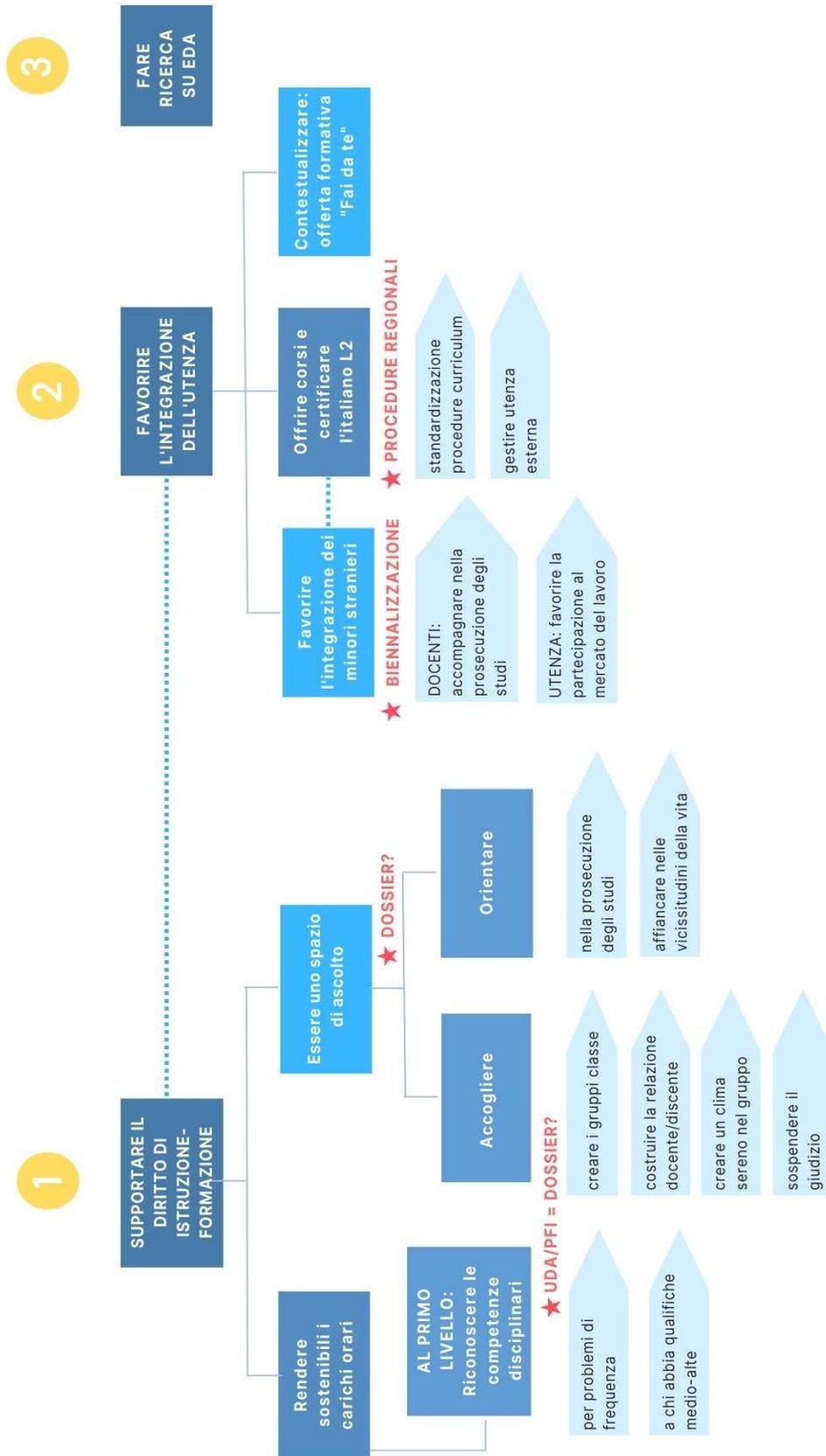


Fig. 8.1: funzioni del CPIA così come emergono sul campo.

8.2 “Il CPIA è un fantasma”

Il passaggio da CTP a CPIA non ha solo ridefinito l’assetto organizzativo e le funzioni della scuola per gli adulti, ma anche lo status dell’istruzione degli adulti stessa. Con il conferimento dell’autonomia, infatti, l’istruzione degli adulti ha ottenuto un’istituzione scolastica dedicata. Prima del *Riordino*, ai tempi dei CTP incardinati negli IC, i corsi per le persone adulte consistevano in una minima parte delle attività di un IC. Un numero ridotto di docenti, rispetto al totale del personale scolastico dell’IC, era impegnato al CTP. Tutte le commissioni strategiche, le funzioni strumentali, ma anche gran parte delle discussioni collegiali, erano dominate dalle tematiche maggioritarie, quelle legate all’istruzione dei bambini e delle bambine, delle ragazze e dei ragazzi.

In questo contesto, a meno che l’IC non fosse guidato da una dirigenza particolarmente sensibile al tema, l’istruzione degli adulti aveva scarsa rilevanza (Colosio, 2015; Vatrella, 2017; Personale scolastico, 1 e 16).

Da questo punto di vista, il *Riordino* è stato un passaggio abbastanza epocale. Improvvisamente, docenti abituati al fatto di essere una minoranza, “*un’appendice*” (Personale scolastico, 2) nel collegio docenti, in cui le questioni che riguardavano il CTP erano le ultime ad essere discusse se avanzava tempo, si sono trovati a far parte di un’unica, grande istituzione dedicata solo alle persone adulte, come raccontano nel complesso queste testimonianze:

[...] una volta i collegi docenti del CTP venivano fatti negli IC. Quindi ogni scuola serale si presentava e si confrontava con quella che poi era la realtà diurna, per esempio del primo livello delle scuole medie, oppure della primaria del diurno. Solo che mi sembrava alquanto strana questa cosa, perché dicevo: “Mah, dico, sono due cose completamente diverse!” Eee boh, sempre visto questo, va bene. (Personale scolastico, 3)

Sì, prima invece, quando insegnavamo nei CTP, c’era il dirigente dell’IC che era anche il dirigente degli insegnanti del (CTP)... Diciamo che ci sono dei vantaggi e degli svantaggi, perché comunque eri lì, eri... al collegio docenti, si parlava di cose che non riguardavano (gli adulti), quindi il tempo dedicato al CTP era veramente

poco. (Personale scolastico, 10)

Poi era una realtà, quella del CTP del 2002-2003 (quando ho iniziato a lavorare lì), /ehhh.../ (sospira) di grande confusione perché i CTP erano aggregati all'istituto comprensivo di appartenenza, e gli allora presidi generalmente avevano poco cura di gestire, ehm, questi centri, che si dedicavano prevalentemente alle 150 ore. (Personale scolastico, 1)

Poi ci fu il passaggio dal CTP al CPIA. [...] cioè, i nostri colleghi diventavano tutti quelli della provincia. (Personale scolastico 3)

Alla separazione amministrativa dagli IC, non è però coincisa quella fisica (cfr. § 4.2 e 6.1). Nella maggiorparte dei casi, le sedi associate dei CPIA sono rimaste negli stessi edifici in cui si trovavano i vecchi CTP. Ma a questo punto, la loro presenza ha iniziato a essere percepita come un corpo estraneo, almeno a detta di gran parte del personale scolastico del CPIA, *“come se (il CPIA) fosse una sorta di lettera Z, mentre invece il CTP faceva parte della scuola statale a tutti gli effetti”* (Personale scolastico 10).

Questa esperienza di misconoscimento, quasi di rigetto, costituisce un mito fondativo molto presente nella narrazione sul campo e contribuisce a definire l'identità dell'istituzione: *“non ci conoscono”* (Personale scolastico, 20), *“siamo degli stranieri”* (Personale scolastico, 17), *“la spina nel fianco degli IC”* (Personale scolastico, 11), *“siamo ospiti”* (Personale scolastico, 1), *“E gli ospiti puzzano dopo un po', come il pesce, dicono. No?”* (Personale scolastico, 9).

Anche per questo motivo, qualcuno/a suggerisce che sarebbe meglio avere sedi associate separate dagli IC (Personale scolastico, 11, 19, 20), perché quello che è successo tra l'IC e il CPIA è simile a quando marito e moglie si separano: non si può continuare a vivere nella stessa casa, senno nascono problemi (Diario, voce 16). I problemi di convivenza si concretizzano in modi diversi. Esercitare la propria autorità sul tempo e sullo spazio della scuola è uno dei meccanismi di dominanza che gli IC mettono in atto sul terreno. La fruizione di spazi e tempi viene negata, limitata, vincolata, come nell'esempio già visto della sede A, che

esiste dalle 16:30 in poi (cfr. 6.1). Gli spazi dove si svolgevano alcune delle attività del CTP vengono destinati a nuovi usi dell'IC, come racconta un partecipante in questo estratto:

[...] (al tempo del CTP) c'erano varie lingue... e anche altre cose, come una volta al mese un incontro di poesia, ogni primo martedì, incontri su cantautori, tipo Battisti. E qui sotto, adesso c'è l'archivio, c'era una mostra di maschere locali, facevano degli incontri. Dopo, mi pare, sull'erboristeria, piante officinali, e poi anche yoga...
(Personale scolastico, 10)

La sensazione di sentirsi ospiti, che l'edificio sia concesso in prestito e non condiviso con l'IC, con lo stesso diritto di disporne, è talmente radicata che, nella sede A, i collaboratori si sentono quasi in dovere di far sparire tutte le tracce del CPIA, pulendo alla perfezione gli spazi condivisi ogni sera, non appena le lezioni finiscono: in questo modo, la mattina dopo, il personale dell'IC non avrà da ridire (Personale scolastico, 10).

Anche nella sede B, in cui il CPIA ha i propri spazi e il proprio accesso separato (cfr. § 4.2.2) si creavano alcune tensioni. Uno dei problemi logistici della sede B è che si trova al secondo piano dell'edificio, raggiungibile passando dalle scale antincendio. L'ascensore è dalla parte dell'IC, giusto al di là della porta a vetri che separa la parte del corridoio del CPIA da quella dell'IC. Durante una delle osservazioni, per esempio, all'arrivo di una donna incinta molto affaticata, la collaboratrice e la docente si sono consultate sul da farsi, concludendo che avrebbero dovuto "*fare delle carte*" per permettere alla donna di usare l'ascensore (Diario, voce 29). Mi è stato confermato successivamente che spesso dall'IC chiedono il certificato medico per permettere alle persone che ne hanno bisogno di utilizzare l'ascensore (Personale scolastico, 8).

Quando dalle sedi associate si sposta l'attenzione sui punti di erogazione, il fenomeno appare ancora più evidente. Nei punti di erogazione, infatti, il CPIA è veramente un ospite, nel senso che deve stipulare un accordo per il prestito di uno spazio. L'accordo può avvenire con un IC, con un comune, con un'associazione del terzo settore o anche con una parrocchia.

Nell'anno in cui sono stata sul campo, al CPIA era stato revocato il prestito di alcuni spazi con la motivazione che gli IC avevano bisogno di più aule per via delle disposizioni di contrasto al Covid-19. In entrambe le sedi la notizia era arrivata a inizio anno scolastico e i/le docenti si erano dovuti/e attivare improvvisamente per evitare di dover cancellare i corsi già in calendario (Diario, voci 5, 48). Nei racconti raccolti sul campo spesso compaiono le peregrinazioni dei/delle docenti attraverso il territorio, alla ricerca di luoghi dove attivare punti di erogazione: “*Siamo una scuola itinerante*” (Personale scolastico, 20). In questi racconti, i/e docenti si scontrano con la diffidenza di coloro a cui chiedono ospitalità:

Quest'aula (che ci aveva prestato l'IC) non bastava per tutti i corsi e quindi sono andata in comune a chiedere, e lì è stato un bell'ostacolo, perché il comune ha cominciato a dire: “Ma... ma ci sono tutti stranieri? Ma sono regolari? Maaaa... eh, perché non vorremmo fare proprio un richiamo di stranieri”. Capito!? Quindi è stata una bella lotta avere una sala civica per ampliare i corsi, ecco. Ehh questa-la mia fortuna è quella di abitare lì, e quindi di conoscere un po' tutti e dire: “Ma non vi preoccupate che abbiamo tutto in regola!” (Personale scolastico, 2)

(Durante gli esami CILS incontro uno dei docenti di una delle sedi extraurbane del CPIA). Mi racconta che [...] hanno un grosso problema a trovare gli spazi. In una cittadina li hanno mandati via dalla sala comunale quando ci sono state le elezioni: la candidata sindaco che prima gli dava la sala ha deciso di togliergliela per evitare problemi con la sua lista e con l'elettorato [...] Anche da una scuola primaria li hanno mandati via, per via dei bambini (perché non incontrino gli adulti) (Diario, voce 27)

Nell'estratto seguente sono presenti tutti insieme gli elementi tipici di queste narrazioni: l'assegnazione al CPIA di spazi un po' arrangiati (Diario, voci 15, 26; Personale scolastico, 19), “*dei tugurietti*” (Diario, voce 48), la sensazione che una parte del personale dell'IC esprima diffidenza e pregiudizio nei confronti dell'utenza del CPIA, il controllo degli spazi come forma di dominanza, legittimato dall'interpretazione delle politiche, in questo caso delle disposizioni di contrasto alla pandemia:

(Durante una riunione di coordinamento alfabetizzazione-medie). Una delle docenti chiede alle colleghe che, come lei, fanno lezione nel punto di erogazione A_Er_2, a che ora fanno di solito ricreazione. La docente di lettere allora dice che più che un orario preciso c'è un posto che gli è stato assegnato, il corridoio accanto alla postazione delle bidelle. Un altro docente aggiunge, con una nota nella voce che interpreto come sarcasmo, che è una striscia di terra. Capisco che è una sorta di passaggio lungo e stretto all'aperto, che l'IC ha riservato alla ricreazione del CPIA. La docente di lettere racconta poi che, rispetto alla ricreazione, ci sono stati dei problemi: l'altro giorno ha avuto una discussione con una delle bidelle, che spesso riprende lei e gli studenti. Stavolta non ce l'ha fatta più e le ha chiesto qual è il motivo di tutto questo accanimento, di questa paura. Come se gli studenti del CPIA fossero dei "reietti", quando poi, proprio in questo gruppo, sono così "buoni ed educati": "Ditecelo (qual è il problema), così glielo diciamo".

Aggiunge che hanno cambiato almeno cinque volte i percorsi di entrata e di uscita degli adulti, in modo tale che non incontrino i bambini. Lei è stanca, al di là della confusione di aver cambiato più volte i percorsi, questa collaboratrice in particolare riprende sempre gli studenti adulti del CPIA, come chissà che potesse succedere se mai s'incontrassero con i bambini! Gli altri docenti approvano, qualcuno le dice che ha fatto proprio bene. (Diario, voce 26)

È importante notare a questo punto che molti di questi racconti sono, per così dire, girati in soggettiva: non ero presente allo scontro durante la ricreazione, ma al successivo racconto dal punto di vista della docente. In altre parole, non so quale potesse essere la posizione della collaboratrice dell'IC o, negli esempi riportati precedentemente, dell'impiegato del comune o della candidata sindaca. Quello che però è significativo notare è che attorno a queste storie si costruisce un senso di appartenenza al CPIA, da parte del personale scolastico, come istituzione negletta. Questo è per esempio evidente nell'ultimo estratto, in cui gran parte dei/delle docenti presenti alla riunione solidarizza e si complimenta con la docente che si è ribellata al comportamento della collaboratrice dell'IC.

Il risentimento serpeggiante per l'ostilità percepita sul territorio è amplificato dal contrasto con il ruolo che al CPIA sarebbe assegnato dai documenti politici: quello di essere un punto di "*riferimento istituzionale stabile*,

strutturato e diffuso” (Decreto interministeriale 12-03-2015) per la rete dell’apprendimento permanente:

Il fatto che non venga riconosciuto, che abbiamo tutte queste difficoltà a trovare i posti dove insegnare, che tutto vengaaa mercificato e non venga data la dignità per-per fare il nostro lavoro bene. Questo lo trovo veramente assurdo, veramente. Quando in realtà dico che noi siamo i più importanti di tutti, eheh! (ride). (Personale scolastico, 6)

Al contrario, dunque, i/le docenti del CPIA sperimentano la sensazione di essere marginali rispetto alle attività delle scuole secondarie superiori e degli istituti di Istruzione e Formazione professionale. L’anno che sono stata sul campo, nonostante ci fosse un accordo d’intesa con le istituzioni secondarie superiori per i percorsi integrati del primo biennio serale (primo livello, secondo periodo didattico), la sensazione dei/delle docenti del CPIA è che il rapporto non fosse affatto paritario. Le scuole superiori, secondo il personale scolastico del CPIA, si rivolgevano a loro se non erano in grado di far partire le prime classi per mancanza di corsisti, e neanche sempre, e per mandargli studenti e studentesse neo-arrivati con difficoltà in italiano (Personale scolastico, 11, 20).

I rapporti con gli istituti di istruzione e formazione professionale, con cui il CPIA avrebbe voluto fortemente attivare dei percorsi integrati per l’utenza adulta, sembravano ancora più sfuggenti. Secondo la narrazione dei/delle docenti del CPIA più implicati in questi rapporti, nonostante gli accordi presi anni prima, il CPIA era stato messo “*all’angolino*”: alla funzione strumentale per l’orientamento, uno degli istituti aveva detto chiaramente che, se il CPIA non avesse condiviso con loro una parte dei fondi di un progetto, da loro non sarebbe partito nessun percorso integrato (Diario, voce 33). La richiesta si spiega considerando il fatto che la formazione professionale in genere ha fondi solo per i/le minorenni. Dopo aver bussato a tante porte, aver fatto tante chiamate, la docente era riuscita ad attivare un solo progetto integrato, con l’unico istituto di istruzione e formazione professionale con cui c’era un rapporto consolidato da anni (ivi).

La sensazione che emerge dal campo è che il CPIA osservato, lungi dall'essere guida della rete per l'apprendimento permanente (Sibilio et al., 2021), sia chiamato in causa dalle altre istituzioni scolastiche al bisogno, e quanto basta, spesso senza un vero e proprio coordinamento. Per esempio quando gli IC contattano il CPIA per mandare loro i/le quindicenni più problematici (Personale scolastico 18, 20) perché “*non sanno che farci*” (Diario, voce 48).

Una posizione piuttosto condivisa è che l'essere dei “*fantasmi*” (Personale scolastico, 9), una scuola marginale, “*per i neri*”, non molto conosciuta e qualche volta confusa con un'associazione (Personale scolastico, 20), non permetta di sbloccare le potenzialità del CPIA, il suo mandato più ampio: “*siamo un bolide senza ruote*” (Personale scolastico, 20).

8.3 La flessibilità “per noi è il pane quotidiano”

Alla luce delle considerazioni fatte fin qui, è possibile comprendere meglio in cosa consistano il concetto di flessibilità e quello, collegato, di personalizzazione (Perillo, 2017) quando sono tradotti in pratiche in questo contesto specifico. Entrambi sono infatti spesso utilizzati per definire le caratteristiche dei CPIA (Colosio, 2015; Tacconi & Morbioli, 2019).

Se si considera il piano istituzionale e organizzativo del CPIA osservato, la flessibilità riguarda soprattutto la capacità della gran parte del personale scolastico di adattarsi a sedi e punti di erogazione non sempre perfettamente idonei alle attività didattiche. Il personale scolastico è di solito anche disponibile a cercare nuovi spazi, quando se ne ravvisi il bisogno, per esempio perché è stato revocato un accordo o perché si manifesta la necessità di raggiungere un gruppo di persone da qualche parte sul territorio. Tuttavia, questa attitudine alla flessibilità è fortemente ridimensionata da una serie di vincoli. Un evidente elemento di rigidità sta nelle dimensioni dell'organico, che non hanno mai potuto essere modificate per venire incontro al crescente numero di studenti e studentesse di italiano L2 (Personale scolastico, 20). Altre rigidità sono di tipo logistico, sia nel numero e nell'ampiezza degli spazi che, in alcuni casi, nell'impossibilità di disporre liberamente degli spazi negli edifici condivisi.

Nonostante sul campo sia diffusa la vulgata che il CPIA accetti studenti e studentesse tutto l'anno, che *“la flessibilità è il nostro pane quotidiano”* (Diario, voce 37) dai racconti degli studenti e delle studentesse e dalle osservazioni traspare come sia particolarmente difficile iscriversi nelle sedi urbane, dove l'utenza è piuttosto numerosa, al di fuori dei due periodi dell'anno in cui si fanno i test (Studente 2, 3; Diario, voce 3, 23):

[...] ti dico che da 4 anni che sto provando, comunque, di inserirmi in questo (CPIA) qua. Però il problema sai qual è? Che io in questo periodo qua dell'iscrizione e della presenza vado al mio paese, prendo le mie ferie! Perché io non prendo mai le ferie in agosto, in luglio, perché c'è un casino e io evito quel-quel periodo lì. E quando vengo qua (in segreteria) mi dicono sempre che comunque la presenza è obbligatoria e anche per l'iscrizione; magari che ritorno-quando torno qua è già finita la-l'iscrizione e-o-o parto prima. (Studente, 3)

Durante l'A.S. 2020-2021, inoltre, la flessibilità era stata ulteriormente ridotta perché, per via delle norme di contrasto alla pandemia, era diventato più complesso, soprattutto nel primo quadrimestre, cambiare gruppo classe.

Anche la possibilità di personalizzare i percorsi appare piuttosto ridimensionata rispetto alle dichiarazioni dei documenti politici. Nelle pratiche, è complicato offrire corsi che non siano di livello A1, A2 o di primo livello. Il personale scolastico cerca di ritagliare possibilità per andare oltre le tre opzioni dei corsi istituzionali, cercando di stringere accordi con altre istituzioni ed enti. Tutto sommato, però, le istituzioni scolastiche si appoggiano al CPIA soprattutto per dirottare i ragazzi e le ragazze che non sanno come inserire nei loro corsi: agli IC perché sono troppo grandi, alle superiori perché non parlano italiano e perché, se non comunitari, difficilmente riescono a dimostrare di avere un titolo di studio corrispondente alla terza media italiana; in definitiva, ci si muove come delle *“monadi”* (Personale scolastico 20).

Più spesso, quindi, la personalizzazione era tutta interna al CPIA: i corsi per i/le minorenni e qualche ora in più di esercitazione ritagliata per le persone con basse competenze di letto-scrittura. Di queste soluzioni ricavate di volta in volta ho fatto

parte anche io, siccome i/le docenti sapevano che ero anche una docente di italiano L2: durante il secondo quadrimestre, nella sede B, mi è stato chiesto se una volta a settimana potevo potenziare nella letto-scrittura uno studente del corso A2 con un background scolastico breve e interrotto nel proprio paese di origine. In questa situazione i gruppi di livello, che spesso vengono citati in letteratura come strumento della personalizzazione (Colosio, 2015; Morbioli, 2019a), sono più spesso dei contenitori di persone con bisogni diversificati, background scolastici diversi e competenze molto eterogenee, sia sul piano linguistico-comunicativo in italiano L2, sia rispetto agli assi scientifico-disciplinari presenti nel CPIA. Questo aspetto è amplificato in alcuni punti di erogazione, dove qualche volta non si riesce a offrire più di un corso, che diventa quindi multi-livello: tutte insieme, frequentano persone con difficoltà di letto-scrittura, persone con una competenza comunicativa di livello A1 e di livello A2.

Nel CPIA osservato il personale scolastico tendeva ad attribuire l'eccessiva eterogeneità dei corsi ai test d'ingresso, ritenuti poco funzionali alla comprensione dei livelli di competenza linguistico-comunicativa (Personale scolastico 12, 13; Diario, voci 2, 34, 40, 49). Certamente una più precisa valutazione delle competenze dell'utenza avrebbe permesso di evitare sviste più o meno eclatanti, come per esempio quella di inserire nel primo livello persone che sarebbero poi state spostate in alfabetizzazione al secondo quadrimestre inoltrato o addirittura l'anno dopo (Diario, voce 34, 49).

Tuttavia, l'interpretazione dei dati racconta una storia diversa. Infatti, anche se fosse stato possibile ricostruire in fase di accoglienza un quadro delle competenze più preciso, non c'erano gruppi di livello in cui inserire le persone con difficoltà di letto-scrittura, o quelle con un passato scolastico interrotto precocemente o molto breve che magari, pur avendo una competenza linguistica adeguata, faticavano a comprendere le materie del primo livello. Non c'erano gruppi di livello per chi aveva una competenza a metà tra l'essere principianti assoluti e l'A1, o tra l'A1 e l'A2. Chi non superava l'esame finale di un corso, non aveva altra possibilità di iscriversi nuovamente al livello non superato dall'inizio. Non c'era la possibilità di offrire corsi sulle diverse abilità linguistiche, per esempio per potenziare l'interazione orale o quella scritta.

In definitiva, in controtendenza con l'idea dei gruppi di livello come scardinamento delle rigidità del sistema scolastico diurno, che divide per gruppi di età invece che per livelli di competenza, una parte del personale scolastico notava come tutto sommato fossero le classi del CPIA ad avere i livelli più eterogenei:

Io... ehm, come posso aiutare queste persone quando mi-mi ritrovo in classe livelli molto diversificati e non c'è la possibilità di separarli?

Voglio dire, anche alla scuola del mattino tu hai dei livelli molto diversi ma c'è un sostrato comune che è la lingua, e questo sostrato comune è una lingua posseduta... [...] Ma qui no! [...] E... e io mi domando ehm, nella-all'interno della stessa classe, eee... dove ho, magari, ho persone che magari sanno parlare bene - /bene/ (a confutare quello che ha appena detto) – l'italiano, che si sanno spiegare, perché sono qui da molti anni, ma non sanno leggere o non sanno scrivere, o sanno leggere e scrivere in un modo... eee insicuro; e poi ho persone che non /sanno/ (sottolinea la parola), hanno fatto solo la scuola di arabo... Questo quest'anno mi ha mandato molto in crisi, perché ufficialmente il corso che io tenevo era un corso A1. Ma non lo era... (Personale scolastico 9)

Perché mi rendo conto che ci sono moltissime difficoltà di apprendimento quasi più che tra i bambini, direi, sicuramente di più, secondo me dovute a dei traumi, che hanno vissuto, grossi e dovuti a delle difficoltà di apprendimento, dovuti a delle scolarità non adeguate, anche – da quello che mi raccontano i miei studenti - da dei metodi educativi che li hanno traumatizzati nei loro paesi di origine [...] (Personale scolastico 7)

(Nella classe di primo livello sono in pausa, il docente) mi invita ad affacciarmi in classe, rimaniamo sulla soglia mentre lui inizia a parlarmi dell'utenza delle medie: mi sottolinea che le situazioni sono tutte diverse, c'è il problema dell'italiano per cui anche un problema di terza elementare, perché poi è questo il livello dei problemi, è comunque difficile perché non capiscono l'italiano. Annuisco e faccio riferimento alla barriera linguistica. Lui ci pensa un secondo e poi dice che non è neppure solo la lingua, il problema. Se per esempio hanno fatto la scuola coranica, in matematica hanno fatto poco e niente: non basterebbero i 3 anni canonici delle medie per questi studenti, invece è solo 1 anno [...]. Gli chiedo cosa cambia qui rispetto alla scuola del mattino. Qui ci sono tante storie diverse, c'è più varietà. (Diario, voce 10)

A fronte di questa situazione la personalizzazione e la flessibilità si realizzavano, semmai, sul piano didattico, attraverso la capacità e le risorse del/della docente di predisporre attività diversificate. Le osservazioni hanno mostrato come la gestione di livelli così eterogenei sia particolarmente complessa:

(Dopo circa un'ora di lezione di scienze, il docente decide di fare un po' di esercizi di matematica): "Adesso dividiamo in due la classe" annuncia.

Alcuni tra gli studenti e le studentesse tirano fuori una fotocopia. Il docente si rivolge a G., guarda cos'ha sulla sua fotocopia e le dice: "Ti dico che un ettaro è uguale 10.000 mq". Evidentemente G. deve lavorare a un problema di geometria che gli altri non devono fare.

Il docente controlla che tutti abbiano una fotocopia su cui lavorare: "Tu cosa vuoi fare, J?". Poi nota che a qualcuno manca una fotocopia su cui lavorare, e quindi esce per farne qualcuna in più. La studentessa al primo banco si rivolge a J. e gli dice: "È come sempre, J., qualcuno fa cose più..." non finisce la frase, immagino si riferisca al fatto che si dividono in gruppi di livello, ognuno fa gli esercizi più adatti alle proprie capacità. [...].

(La lezione prosegue con il docente che segue J. mentre cerca di risolvere dei problemi di geometria alla lavagna. Più volte si devono interrompere, quando qualche altro studente o studentessa, che sta lavorando sulla propria fotocopia, chiama il docente per avere un aiuto. È soprattutto G. a richiamare più volte l'attenzione del docente: si è arenata su un problema. J., che è alla lavagna, fa confusione con i procedimenti ma finito un problema, ne chiede subito un altro, vuole fare pratica. Nel frattempo uno dei ragazzi adolescenti sembra annoiato: si stiracchia, sbadiglia. Dopo un po' il docente gli si avvicina per capire se e a cosa stia lavorando). In quel momento il docente viene chiamato di nuovo da G., che ha ancora difficoltà con i passaggi del problema: "Tu mi trascuri, non mi dai attenzione. Io faccio attenzione, ma anche tu". A queste parole il docente si avvicina a G. e cerca di spiegarle che non è vero che non vuole aiutarla e darle le giuste attenzioni, ma che tutti stanno facendo cose diverse e lui non può seguire tutti contemporaneamente. (Diario, voce 35).

In questo estratto emerge la difficilissima gestione di un gruppo dove praticamente ognuno ha bisogno di fare una cosa diversa, il docente che cerca di

dividersi tra tutti e tutte, la sua frustrazione e quella di alcuni studenti e studentesse. In altri casi, dai racconti degli studenti e delle studentesse, si evince una minore attenzione da parte del personale docente per l'eterogeneità del gruppo classe e la tendenza a tirare dritto con il programma, esprimendo insofferenza per chi rimane indietro:

Siamo diversi, sai? Non siamo uguali. Una persona che... ha la base, [è] un discorso. [...] (E quando tu, docente, anche se sai che questa persona non ha mai studiato queste cose qua) E li chiedi: "Perché non sei capace?". Per me [questa] è una cosa... non è giusta, non è giusta. [Alcuni docenti] non [ci] fanno caso (al fatto che siamo tutti diversi)! Allora, quando magari ti vanno avanti con le lezioni, loro - perché anche loro hanno un programma, sai, da fare. Allora, io capisco, e tu che vai sempre avanti con quella roba lì, però nel[la] classe ti vedi quelli che sono capaci di seguirti, - no? - in questo punto, quelli che non riescono magari a seguirti perché per loro è una cosa che, insomma, non l'hanno mai fatta... magari (sarebbe il caso) che [g]li dai più di importanza, ti concentri di più su quelli lì, così magari poi riesci a aiutarli di più (Stud. 3)

La personalizzazione didattica che una parte del personale docente cerca di mettere in pratica nei propri corsi, era un punto di forza anche dei vecchi CTP (Diario, voce 37; Personale scolastico, 6), con la differenza che all'epoca era molto più semplice avere delle compresenze e lavorare per classi aperte (Vatrella, 2017) di quanto non sia oggi nei CPIA.

La sensazione è che sulla limitazione di questa possibilità pesino due fattori principali. Da una parte l'effettiva riduzione delle risorse; dall'altra la spinta discorsiva a essere una scuola come tutte le altre, in cui i corsi sono il più possibile uniformi, per numero di ore, contenuti e abilità presentate, e soprattutto competenze in uscita che vengono testate, come sintetizza ad esempio questa docente durante una riunione, spiegando che lei a fine anno doveva comunque raggiungere il livello A2: *"Ah, io sono arrivata all'A2, chi mi ha seguito mi ha seguito!"* (Diario, voce 49).

È anche rispetto a questo che, sul terreno, il personale scolastico sembra tirato tra due istanze opposte: in primo luogo quella che proviene dall'ascolto e

dall'osservazione degli studenti e delle studentesse, nelle loro specificità; in secondo luogo il desiderio di essere una scuola come le altre, che rilasci certificati riconosciuti dalle altre istituzioni ed enti, una scuola che, per essere credibile all'esterno, deve dimostrare di agire in modo uniforme e standardizzato, in tutti i suoi corsi, in tutte le sue sedi.

8.4 “Prima parlavo come uno scarabocchio”

“Maestra ho avuto negativo”.

È la fine di luglio e sono in vacanza al mare quando mi arriva questo messaggio su Whatsapp seguito da una emoticon che piange disperata. A scrivermi è A., un mio ex studente del CPIA. Ha fatto l'esame di terza media con me più di un anno fa, ma siamo rimasti in contatto, ogni tanto mi manda qualche messaggio e mi racconta come va.

Sapevo che era in attesa della risposta della Commissione territoriale, quella a cui, circa due anni e mezzo prima, aveva inoltrato la richiesta di protezione internazionale. Negativo significa che la sua domanda è stata respinta. Ci diamo appuntamento in video-chiamata per la sera stessa.

Più tardi, mi racconta che adesso dovrà fare ricorso. Mi spiega che si è attivato per cercare un avvocato, ha chiesto a uno degli operatori del centro di accoglienza se lo può aiutare a trovare un contatto. Parliamo poi di varie altre cose, finché a un certo punto mi lancia uno sguardo particolare dallo schermo dello smartphone e aggiunge: “Maestra, sto dimenticando l'italiano. Adesso voglio parlare solo francese”.

La lingua non è solo un insieme di strutture linguistiche. Acquisirne una non significa apprendere solo una serie di regolarità morfo-sintattiche e un certo numero di parole:

Le parole, con i loro grappoli di accezioni e le esperienze e le memorie che in ciascuna accezione si condensano, sono scrigni in cui si sedimentano usanze, costumi, credenze, modi di operare e di produrre, idee religiose, morali, intellettuali, esperienze di ricerca teorica e filosofica. [...] Solo la parola consente quel gioco perenne di persistenza tradizionale e di innovazione, di autoctonia e di mescolanza che fa, anzi è una cultura. (De Mauro, 1982, pp. 155-156).

Il percorso di acquisizione di una nuova lingua *“risente delle emozioni contrastanti che lo accompagnano, delle ripulse e delle attrazioni, dei meccanismi di potere che escludono e sospingono ai margini”* (Favaro, 2008, p. 38). Nella vignetta che ho riportato, e che so essere familiare a tante persone che fanno il mio stesso lavoro, A. è appena stato sospinto nuovamente verso un margine: dopo quasi tre anni in Italia, non sa se potrà rimanere. Questa notizia provoca un suo riposizionamento come parlante e apprendente della lingua italiana. D’ora in poi, vuole parlare francese, la lingua ereditata dal passato coloniale del suo paese.

Il CPIA è un’istituzione scolastica che, per come è stata strutturata, al momento richiama soprattutto persone con un background migratorio. I discorsi sull’apprendimento dell’italiano L2 circolano dunque continuamente nella comunità scolastica.

Quasi tutti gli studenti e le studentesse che ho intervistato hanno indicato come motivazione principale della loro iscrizione al CPIA la volontà di migliorare l’italiano. Per una buona parte di loro, il CPIA era in effetti una scuola di italiano L2, una istituzione scolastica per stranieri: pochissimi erano a conoscenza dell’esistenza dei corsi IDA e ancora meno sentivano l’esigenza che il CPIA offrisse qualcosa di diverso da quello che già fa.

Anche nei racconti del personale scolastico, come in uno specchio, appare l’immagine di una scuola per stranieri, dove gran parte delle persone arrivano per avere il certificato di lingua ai fini del permesso di soggiorno. Questo tipo di motivazione viene spesso etichettata dal personale docente come strumentale e utilitaristica: *“Vengono perché vogliono l’A2 per il permesso di soggiorno, il B1 cittadinanza... cioè loro arrivano – Voglio fare il B1! - Ma magari non sanno né leggere né scrivere, quindi sono un po’... sai, in base alle nuove leggi si regolano”* (Personale scolastico, 10); *“Molti non avrebbero tanta voglia, vengono solo per acquisire la possibilità del permesso di soggiorno. Perché tutti-Nessuno ti chiede A1, tutti A2 ti chiedono, pure chi non sa parlare! Eheheh!”* (Personale scolastico, 12).

La motivazione strumentale è spesso rappresentata come contrapposta a un reale interesse per la cultura italiana e al desiderio genuino di integrarsi: *“C’è un po’ di tutto, insomma, delle persone che vengono proprio per il piacere di venire a*

scuola, imparare sempre di più, e poi quelle che invece vengono solo per il pezzo di carta! (sorride)” (Personale scolastico, 10);

Va superata l'idea che la lingua serva soltanto per me, al permesso di soggiorno, e ora appunto all'ottenimento della cittadinanza. C'è chi vuole, attraverso la lingua, accedere alla nostra cultura. Vuole leggere testi in italiano, vuole conoscere autori italiani, vuole andare oltre. (Personale scolastico, 15).

A tratti, questa dicotomia getta una luce negativa, un senso di insofferenza sul bisogno di coloro che arrivano al CPIA perché vogliono “*l'A2 per fare le carte e poi chi si è visto si è visto*”, che sono lì a “*scaldare il banco*”, che si presentano a scuola con l'arroganza di chi pensa “*che gli devi dare tutto*” (Personale docente 3; Diario, voce 23).

È ipotizzabile che l'introduzione dei test obbligatori per l'ottenimento della carta di soggiorno e della cittadinanza abbia contribuito a polarizzare il modo in cui vengono rappresentati gli studenti, le studentesse e il personale scolastico, nonché a definire i confini entro i quali le azioni di socializzazione del CPIA possono essere pensate.

A sostegno di questa ipotesi, esamino di seguito tre gruppi di narrazioni presenti sul campo: quella sui test della prefettura, quella sul mandato sociale dei corsi CPIA e quella sull'emancipazione delle donne.

Le narrazioni che riguardano **i test della prefettura** fanno spesso riferimento a un evento che, nel CPIA osservato, ha finito con il diventare una specie di *topos* letterario: gli scambi di persona durante le sessioni d'esame (§ 7.1.1). È attorno a questo *topos* che si crea la distinzione tra utenza esterna e utenza interna. Quella esterna si presenta al CPIA solo per fare il test della prefettura: è la persona estranea, non coinvolta nelle attività del CPIA, che si guarda con sospetto, perché forse sostituisce un'altra persona in cambio di denaro e che potrebbe anche essere pericolosa per l'incolumità del personale scolastico. L'utenza interna è rappresentata dal personale scolastico in modo ambivalente. Da una parte coloro per cui la “*scuola significa tantissimo*”, che dimostrano un rispetto e una “*sacralità dell'apprendere*” (Personale scolastico, 15) che ormai

non si trova più nelle istituzioni scolastiche del mattino: *“Qui le persone ti dicono: - Grazie, maestra – I bambini non lo fanno più, non si rendono conto di cosa voglia dire avere una persona a loro disposizione”* (Diario, voce 12).

D'altra parte esiste anche un'utenza più svogliata, che si iscrive solo per il pezzo di carta, e finisce con l'essere associata a quella esterna. È soprattutto con il pensiero rivolto all'utenza grata, interessata, rispettosa, ma magari con bisogni specifici dell'apprendimento, che una parte del personale scolastico può entrare in conflitto con il proprio ruolo di dover certificare le competenze in modo standardizzato e oggettivo:

(Sono a cena con una delle docenti, secondo lei in alcuni casi) c'è un pietismo che a scuola non dovrebbe esserci. *“Questa non è un'associazione di volontariato o un centro sociale, è un'istituzione”*. Lo studente deve sentirsi all'interno di un'istituzione, starci bene, ma capire che è un'istituzione. Alcune maestre gli dicono (agli studenti) che sono bravi, anche se non lo sono. Secondo lei dovrebbero dirgli *“Ti sei impegnato tanto, hai fatto un bel percorso, ma per superare l'esame hai ancora bisogno di tempo”*. Non sono chiare su queste cose. (Diario riflessivo, voce 7)

La difficoltà di una parte del personale scolastico di valutare oggettivamente le competenze in uscita dell'utenza potrebbe essere nel fatto che il test A2 è caricato di significati che vanno oltre le tradizionali funzioni educative e d'istruzione della scuola; quando valutano i test A2, in qualche modo i/le docenti sentono di non muoversi solo all'interno nel loro campo professionale e questo provoca in loro un certo turbamento:

[...] mi viene [in mente] questa cosa, ehmmm, che mi ha turbato, nel senso: mi sta molto a cuore il discorso che, appunto, questi studenti possano, ehm... possano ottenere i documenti, ecco, mi sta molto a cuore questa cosa, e mi rendo conto che, purtroppo, non hanno tante volte gli strumenti per poter superare queste prove. E quindi questa è la cosa che, secondo meeee è molto ingiusta. Trovo che ci sia una ingiustizia di fondo, con la quale io voglio confrontarmi, ma allo stesso tempo è uno scoglio che voglio a tutti i costi che venga superato. E quindi... ehm, mi rendo conto che un po' con loro... mi metto al loro fianco per affrontare questo ostacolo. Che se

per alcuni è una scaletta, per altri è l'Everest. E quindi, questa secondo me è la grossa difficoltà che... che mi mette di fronte anche a una impotenza, a un senso di impotenza profondo e che mi inquieta, ecco, alcune volte. Perché ho l'impressione che, per quanto si possa fare e ci siano margini per migliorare, in alcuni casi questo strumento è uno strumento inadatto a verificare la capacità di queste persone, appunto di... cioè, credo che andrebbe adattato; è uno strumento troppo rigido in alcuni casi, soprattutto quando parliamo di persone che non hanno le abilità di base, quindi che non sanno leggere neanche nella loro lingua, che non sanno scrivere, che sono da anni lontani dai banchi, che hanno una scolarità che non gli è stata offerta in maniera adeguata e quindi che non dipende da loro il fatto di non riuscire a superare queste prove. Quindi trovo che sia molto ingiusto, sinceramente. Perché a me piace è sempre piaciuto molto Don Milani: quindi il fatto di fare parti diseguali tra diseguali. (Personale scolastico, 7).

Il sentimento che prova una parte del personale docente è impastato con il senso di colpa di dover agire un ruolo che non si sente proprio. Inoltre, sembra essere uno degli effetti discorsivi legati alla messa in pratica dei test obbligatori ai fini del permesso di soggiorno e della cittadinanza. I test infatti diventano un potente dispositivo di polarizzazione: richiamano un'utenza esterna, percepita come interessata solo al pezzo di carta e disposta a tutto per ottenerlo, anche ad azioni illegali; rispetto a questo gruppo il personale scolastico è tirato verso il ruolo del poliziotto. Dall'altra parte ci sono le persone vittime di un sistema che non tiene conto dei percorsi, ma solo dei risultati; si tratta di quelle persone a volte rappresentate come "*gli ultimi*" (Personale scolastico, 2), che una parte del personale scolastico ritiene di essere in dovere di aiutare in qualche modo, per rimediare a un'ingiustizia.

Altri effetti discorsivi, che contribuiscono a definire i limiti entro i quali la comunità del CPIA può pensarsi, emergono dal gruppo di narrazioni che riguardano **il mandato sociale dei corsi** del CPIA, da quando l'utenza è cambiata e a scuola si sono iscritte tante persone con background migratorio. Anche in questo caso, la conoscenza della lingua italiana assume un forte valore simbolico, perché è veicolo imprescindibile di inserimento sociale. Su questo punto sembrano concordare personale scolastico e studenti e studentesse.

La lingua da imparare è percepita soprattutto in riferimento a quella standard, posseduta da un parlante ideale e inesistente nella realtà (Rocca, 2020), che permette di diventare invisibili e visibili allo stesso tempo (Favaro, 2008): da una parte *“per fare in modo di passare inosservato, di sentirsi parte di un gruppo che non lo guarda più con sospetto e distanza perché è comunque in grado di capire e di farsi capire”* (p. 42); dall'altra, per ricostruire la propria identità, incorporando nella nuova lingua anche tratti di diversità (ivi; hooks, 2020).

Tuttavia, tra il personale scolastico è diffusa spesso anche l'idea che l'azione del CPIA non sia utile solo all'utenza, ma anche alla comunità al di fuori, intesa come comunità nazionale autoctona. A questo proposito, è possibile notare nelle narrazioni del personale scolastico la sensazione che la comunità al di fuori del CPIA non sia particolarmente accogliente: a partire dalle proprie stesse famiglie per passare dagli enti locali e alle altre istituzioni scolastiche (Personale scolastico, 2, 10, 20; Diario, voce 33), i membri della comunità autoctona tendono a non accogliere, rifiutare e discriminare l'utenza del CPIA (Personale scolastico 8).

Il ruolo del CPIA è allora duplice: da una parte fornire quello che è considerato come lo strumento fondamentale per l'integrazione, la lingua, accanto ad accoglienza, ascolto e relazioni. Dall'altra mediare con l'esterno, con enti e istituzioni, soprattutto con quelle considerate più aperte e garantendo, per così dire, per la propria utenza, come emerge da questo estratto: *“(la dirigente dell'IC che ci dà le aule per il punto di erogazione) innanzitutto è bravissima, cioè è una molto aperta, così. Ma... conosce me, conosce la-la dirigente del CPIA, e sa che si può fidare, può darci la scuola, che c'è il controllo e tutto”* (Personale scolastico, 2, enfasi mia).

Questo tipo di posizioni denotano una parziale aderenza con i discorsi securitari e a tratti xenofobi presenti nella comunità esterna, che pure la comunità scolastica del CPIA vorrebbe contrastare attraverso l'integrazione: se le persone si sentono accettate, non hanno motivo di *“aggreddire”*; se sono accompagnate alla scoperta dei propri talenti, nella costruzione di una progettualità futura, possono abbandonare quegli atteggiamenti fatalisti e quelle furbizie che gli hanno permesso di sopravvivere nelle condizioni estreme vissute durante la migrazione;

se la scuola interviene per dare competenze che permettono l'inserimento socio-lavorativo si evita che aumenti la criminalità e che ci siano “*sbandati*” in giro per la città (Personale scolastico 8, 13, 19, 20).

A questo proposito, il legame tra educazione linguistica, integrazione sociale e discorsi essenzializzanti, è particolarmente stretto. In primo luogo nei dati appare più volte la parola “*etnie*”, usata da una parte del personale scolastico per riferirsi alle minoranze con background migratorio che vivono sul territorio. Questo termine, che mai viene utilizzato per riferirsi alla cultura dominante e indica chi è al di fuori di identità statali o nazionali (Dei, 2012) sottolinea la distanza culturale che parte del personale scolastico percepisce rispetto ad alcuni di questi gruppi. Questa distanza è spesso problematizzata e letta come una scarsa volontà di integrazione, che passa per il poco impegno nell'imparare la lingua:

(Sto partecipando ad una riunione di coordinamento. Ogni tanto uno dei docenti si gira verso di me e mi spiega alcune cose del CPIA, per esempio che nelle loro classi ci sono delle) etnie compatte: appena escono dalla porta smettono di parlare italiano, è difficile così impararlo” (Diario, voce 5).

Anche alcuni studenti e studentesse fanno riferimento o denotano in parte l'aderenza a discorsi nazionalisti, securitari e xenofobi, legandoli alla conoscenza o meno della lingua:

[...] prima [io] non parlava italiano, quindi era-ero molto lì, in silenzio: nessuno mi notava, neanche riusciva a chiedere una cosa. Andavo in un bar, lì... i camerieri mi chiedono; “Cosa vuoi?”. Non sapeva ancora cosa loro mi chiedevano, neanche riuscivo a ordinare una cosa. Ora riesco a ordinare una cosa e riesco a comportarmi anche bene. Perché anche quando tu non parli, tu arrivi in un paese, non parli la lingua, non hai studiato prima, se sembra-sembra anche un'offesa per gli altri. ...Tu arrivo al tabacchino, vuoi prendere un biglietto dell'autobus, tu arriva lì, non sai chiedere un biglietto dell'autobus. È ovvio che loro ci guardano male: “Cosa vuoi- Cosa lui vuole da me?” Se tu-lui non sa parlare, non sai esprimere un pensiero, viene mia chiedermi una cosa che devi dare i soldi, loro pensa che magari io voglia, non rubare, ma... prendere una cosa senza pagare, per esempio. (Stud. 14, enfasi mia)

[Qui in Italia] io ho nota-notato una cosa: Come (gli italiani) sempre sono stati gentili, che non ve-vede italiano che adesso parlo con te, no? Che se sbagliamo qualcosa voi non ridete. Non lo so, io ho notato sempre loro prend-vogliono aiutare, non so, magari ho trovato per mia... ehm... fortuna che ho trovato queste persone. O non lo so, comunque vedo che tutti voo-vogliono ascoltare, e capire le cose. Magariiii...Può succedere che qualcuno è uno straniero e parla male di loro lingua, magari non ascoltano, non vogliono ascoltare che... [...] [Quando ero appena arrivata] pensavo: forseee non vogliono, quando parliamo male, magari non ascoltano bene. Succede a volte, ma poche volte. (Stud. 24, enfasi mia)

Nel primo estratto la persona intervistata comprende le paure degli italiani: se lui non riesce a parlare, come possono capire che non ha cattive intenzioni? È una sua responsabilità individuale imparare ad esprimersi. Nel secondo caso, la persona è piacevolmente stupita del fatto che, nonostante la sua scarsa competenza comunicativa in italiano, i nativi non l'abbiano sminuita ridendo, come si sarebbe aspettata, ma abbiano cercato di capire cosa volesse dire.

Probabilmente anche per questi motivi, una parte delle studentesse e degli studenti intervistati, quando gli ho chiesto di raccontarmi un bel ricordo del loro percorso al CPIA, hanno fatto riferimento a una prova di italiano ben riuscita o a una scheda di grammatica completata senza errori (Stud. 2, 8, 10, 12, 23)

L'ultimo esempio di narrazioni in cui il legame tra apprendimento della lingua, integrazione e discorsi identitari è molto forte, e contribuisce a definire i modi in cui la funzione di socializzazione del CPIA viene costruita, è quello che riguarda l'**emancipazione delle donne**.

La percezione che le donne appartenenti ad alcune minoranze, soprattutto quelle di religione musulmana, siano tenute in una situazione di inferiorità è molto diffusa sul campo. Sulla rappresentazione delle donne in particolare si verificano fenomeni di essenzializzazione, per cui automaticamente molti comportamenti, decisioni e parole di queste studentesse sono spesso interpretate come sudditanza a una cultura patriarcale (Personale scolastico 2, 4; Diario, voci 14, 18, 22, 24, 29). Anche in questo caso emerge nelle narrazioni un altro *topos* letterario, quello delle studentesse sottomesse alla cultura patriarcale.

Per gran parte del personale scolastico che me ne ha parlato, questo gruppo di donne frequentano i corsi del CPIA sia per poter seguire il percorso scolastico delle figlie e dei figli (Personale scolastico 2, 8, 15) sia per avere un posto tutto per loro, per socializzare, dato che al di fuori della ristretta cerchia della famiglia e della comunità non possono andare (Personale scolastico 2, 4): *“Vogliono, soprattutto le donne, un po’ di libertà. Perché la libertà è anche nello studio”* (Personale scolastico, 11). Il CPIA ha quindi, per alcuni/e docenti, lo scopo di fornire questo spazio di emancipazione, nonché dei modelli alternativi, così che queste donne “sottomesse” possano essere ispirate ad emanciparsi dal confronto con altre donne, generalmente le docenti stesse o le studentesse europee, che i/le docenti percepiscono più affini al proprio stile di vita:

Il fatto che vengano a scuola da sole già per me è bellissimo e io spero anche che, per esempio vedendo me, che lavoro, che faccio qualcosa che mi piace, possa in qualche modo influenzarle in bene, dare loro quella stima di dire: - Beh, anche io posso fare qualcosa che mi piace - anche forse andare al corso di italiano; quindi questo (è il beneficio della scuola) per le donne. (Personale scolastico, 4).

L’offerta di corsi per sole donne è a volte vista come una sorta di unica possibilità per agganciare donne che non frequenterebbero mai un corso misto.

A questo proposito, parte del personale scolastico tende ad attribuire la difficoltà delle studentesse di imparare l’italiano al fatto che hanno poche relazioni al di fuori delle loro famiglie e/o comunità e a caratteristiche individuali, in genere la mancanza di motivazione e impegno e la bassa autostima:

(Alla fine della lezione, la docente mi racconta che) si sente frustrata perché alcune studentesse sembrano non imparare. [...] Inoltre alcune non si impegnano più di tanto: non fanno i compiti, lei gli ha detto di parlare con gli italiani ma loro non lo fanno. Gli ha dato anche l’indirizzo di un negozio di una sua amica, dove possono andare a fare pratica, ma non ci sono andate (Diario, voce 50).

(Osservo la sessione dei test d’ingresso. Una docente sta verificando il livello di interazione orale di una donna). La donna risponde alle domande del test: è del

Bangladesh, è da tre anni in Italia. A quel punto la docente esclama: “Eeeh! Tre anni, devi parlare italiano, devi uscire!”. Si riferisce al fatto che la donna conosce poche parole. La donna cerca di ribattere qualcosa, dice che per due anni ha aspettato ma non capisco chi o cosa. Mi faccio l'idea che si riferisca al figlio. [...] Poco dopo, congedandola, la docente aggiunge: “Hai bisogno di fiducia in te stessa, stai troppo a casa” (Diario, voce 40)

Attraverso questi brevi esempi emergono almeno due spunti di riflessione.

Il primo è che nel CPIA, essendo un luogo dove continuamente ci si confronta con la diversità, c'è il rischio di percepire la differenza dell'altro attraverso i propri schemi di riferimento culturali più o meno impliciti, ovvero da un punto di vista etnocentrico (Cohen-Emerique, 2017).

La seconda considerazione è che spesso si presuppone che la motivazione sia una caratteristica solo individuale. Nella didattica delle lingue seconde, in cui peraltro è formata una parte del personale scolastico, molta attenzione è dedicata alla definizione della motivazione e all'esplicitazione delle caratteristiche individuali degli/delle apprendenti, dei loro bisogni linguistico-comunicativi e dei loro stili cognitivi, in modo tale da costruire dei profili di apprendenti (Diadori, 2019; Balboni, 2008)

Tuttavia, il rischio è di mettere in ombra il fatto che “*such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual*” (Norton, 2000, p. 5). In altre parole, l'accesso alle opportunità di parlare una lingua non è semplicemente in funzione della motivazione della persona, ma è mediato dal contesto di apprendimento, dalle strutture sociali, spesso caratterizzate da iniquità, che sono riprodotte nelle interazioni linguistiche, specialmente con i membri della comunità della lingua target. Sono queste relazioni di potere che limitano di fatto le possibilità dell'apprendente di praticare la lingua e di accedere a certi tipi di situazioni comunicative. Per questo motivo Norton propone al posto del concetto di motivazione quello di investimento: “*If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn*

increase the value of their cultural capital” (ivi, p. 10). Investire in una lingua seconda significa anche investire nella propria identità, che viene continuamente rinegoziata durante le interazioni con i membri della comunità della lingua target.

Non ho indagato a fondo i contesti e modi in cui gli studenti e le studentesse hanno o meno accesso alle opportunità di parlare l’italiano, ma dalle interviste raccolte tra le donne che frequentano il CPIA emerge, oltre alla priorità assoluta di perfezionare l’italiano per poter partecipare al percorso di scolarizzazione dei figli e delle figlie, anche il desiderio diffuso di trovare un lavoro (Stud. 1, 4, 5, 7, 8, 15, 24). Per esempio, una donna mi ha spiegato che, tra i vari motivi per cui si era iscritta al corso, che riguardavano il ruolo genitoriale e l’ottenimento dei documenti, c’era anche il fatto che avrebbe potuto contattarla l’agenzia per il lavoro: la sua preoccupazione, siccome aveva difficoltà nella lettura, era che

Se adesso mi trova lavoro, adesso la mia patrone di lavoro o patrone di agenzia, mandami una messaggio lungo, come si fa? Ahahha! Come si fai leggere, capire? [...] un’agenzia umane ha mandato una mail questo messaggio, su email o su Gmail, ah! Mamma mia, coma si fai, eh?” (Stud. 1).

Inoltre, in varie narrazioni compare spesso l’intreccio tra identità e apprendimento dell’italiano L2. Il passato prima della migrazione, descritto spesso in termini di successi scolastici, di un lavoro amato, delle relazioni amicali (Diario, voce 6, 15; Stud. 7, 10, 11, 24) è spesso contrapposto alla descrizione di se stesse appena arrivate in Italia. La migrazione, spesso un ricongiungimento familiare dopo un matrimonio, costituisce in questi racconti uno spartiacque, in cui parte dell’identità va quasi perduta: *“Prima ero medico e facevo politica, ora sono solo straniera”* (Diario, voce 15); *“Mi sentivo stupida”* (Stud., 2) dice una donna ricordando quando, appena arrivata in Italia, non riusciva in alcun modo a capire e a farsi capire. *“[Prima di venire a scuola] mio parla scarabocchia!”* (Stud. 5), ovvero *“parlavo come uno scarabocchio”*, sintetizza un’altra per spiegare come quello che cercava di dire fosse inintelligibile agli altri. Gli incontri con i membri della comunità della lingua target, l’italiano, generavano ansia,

paura, evitamento (Stud. 13, 24).

Un'altra persona ricorda la frustrazione e lo scoramento dei primi giorni del corso al CPIA, e l'incontro con la docente di riferimento che ha innescato un processo di recupero dell'autostima: "*[I primi giorni di scuola] non capivo niente. Ma la maestra mi ha... dato coraggio. [...] Mi ha detto che sono brava... sono brava, sono intelligente. Dopo, sì, riesco a fare molto meglio.*" (Stud. 7). Altre descrivono la sensazione di benessere provata a scuola: "*[Qui a scuola] Sentirmi bene... Perché [adesso] posso parlare. Perché io sono di parlare tanto, è per quello! (Ride)*" (Stud. 8). In quest'ultimo esempio riportato, la persona intervistata esprime anche la consapevolezza di sentirsi meglio perché ha iniziato a recuperare un aspetto del proprio carattere che sentiva di avere perso nel passaggio alla nuova lingua: l'essere una persona chiacchierona, amichevole. Il miglioramento della competenza linguistica ha permesso di riattivare quel lato del suo carattere. In altre parole, come sintetizza bene un'altra persona intervistata: "*[Qui a scuola] sono più... posso essere più... Lì sono più io!*" (Stud. 24).

Da questo punto di vista, il CPIA sembra essere considerato da una parte delle donne intervistate come un'opportunità di parlare l'italiano L2 e di recuperare così alcuni aspetti della propria identità che si erano affievoliti durante la migrazione, al contempo ridefinendoli nel rapporto con la nuova lingua. La preferenza per i corsi di sole donne, che da una parte del personale scolastico è giudicata come uno sgradevole residuo di imposizioni culturali da superare, per alcune studentesse ha a che fare con la solidarietà. Ad esempio, una donna mi ha spiegato di preferire il corso di sole donne non perché lei abbia problemi con gli uomini, ma perché tra donne è tutto più facile, perché "*donne ha capito problema di donne*" (Stud.13).

In conclusione, il personale del CPIA si pone degli obiettivi di socializzazione dell'utenza. Questi obiettivi sono legati al fatto che la gran parte degli studenti e delle studentesse hanno un background migratorio, e quindi possono essere considerati obiettivi di desocializzazione e risocializzazione dei migranti (Cohen-Emerique, 2017). La messa in pratica di questi obiettivi passa dall'educazione linguistica, che però porta con sé dei discorsi su una presunta omogeneità linguistica e sul legame tra la capacità di padroneggiare la lingua

standard e l'appartenenza nazionale. In alcune interpretazioni presenti sul campo, l'azione del CPIA sembra anche essere tesa a rassicurare la comunità che sta al di fuori del CPIA: per esempio mediando con le altre istituzioni o enti per ottenere spazi per la propria utenza e in caso contrastando alcuni degli atteggiamenti nazionalisti e xenofobi che talvolta il personale scolastico percepisce nei confronti del CPIA. Un altro modo di declinare il ruolo sociale del CPIA rispetto alla comunità esterna è legato agli obiettivi, emersi sul campo, di socializzazione di soggetti considerati vulnerabili e/o a rischio di devianza.

8.5 “Qui non sei per giocare”

È già qualche mese che insegno al CPIA. Da un po' di tempo ho iniziato a riflettere su una dinamica che capita spesso durante le mie lezioni. In classe spesso propongo attività ispirate alle metodologie didattiche a mediazione sociale, generalmente attività in coppie o piccoli gruppi di apprendimento cooperativo o anche attività ludiche. Questa modalità comporta spesso che io chieda di modificare la configurazione dei banchi prima dell'inizio della lezione. I banchi sono infatti sistemati singolarmente, come piccole isole, di fronte alla mia cattedra.

Ho notato che, non appena un'attività di gruppo si conclude, gli studenti e le studentesse si affrettano a rimettere i banchi com'erano prima, frontalmente. Se non lo fanno loro, perché la lezione termina con un'attività cooperativa e quindi devono scappare a prendere il bus, lo fanno comunque immediatamente i collaboratori. Leggo questa dinamica come spia di poco consenso rispetto alle attività proposte. Nella mia esperienza precedente come docente di italiano L2 nelle cooperative o nelle associazioni non succedeva. Possibile che gli adulti che mi sono capitati come studenti quest'anno siano tutti così diversi da quelli con cui ho lavorato prima?

Nella situazione raccontata nella vignetta, è possibile che il comportamento degli studenti e delle studentesse fosse in parte legato al contesto, alle aspettative rispetto a ciò che una istituzione scolastica dovrebbe fare e come ci si dovrebbe avvicinare con essa. Quando dal ruolo di docente sono passata a quello di ricercatrice, ho notato come l'idea che il CPIA sia una scuola “seria”, dove i docenti tengono alle studentesse e agli studenti e ai loro percorsi di apprendimento, fosse abbastanza diffusa tra l'utenza. In definitiva, come

sintetizza uno studente, al CPIA “*non sei per giocare*”, ma per frequentare e studiare assiduamente (Stud. 23). Altre aspettative rispetto al ruolo istituzionale della scuola vengono veicolate dalle culture professionali in cui si riconosce il personale scolastico.

Nella sezione precedente ho esaminato in che modo il CPIA si ponga come istituzione di risocializzazione delle persone, che nel caso specifico sono soprattutto persone con background migratorio. In questo senso, ho esaminato con quali intenzioni il CPIA mette in campo le azioni didattiche nei confronti dell’utenza e attraverso quali narrazioni vengono costruite queste intenzioni.

In questo paragrafo, strettamente intrecciato al precedente, esamino quali sono invece i meccanismi di esclusione e di selezione che vengono attivati dalle idee rispetto a cosa, in che modalità e per chi una istituzione scolastica dovrebbe valutare e certificare.

I meccanismi di esclusione e di selezione possono essere in entrata, in itinere e in uscita.

Ho accennato in parte all’esclusione in entrata tutte le volte che precedentemente ho toccato la questione dei limiti dei CPIA rispetto alle risorse umane, logistiche e dell’offerta formativa. Di seguito riprendo brevemente e commento le considerazioni fatte a questo proposito nel corso dei capitoli precedenti.

Aggiungo però a questo punto una questione fin qui mai nominata: dai corsi del CPIA restano fuori tutte quelle persone che non hanno i documenti in regola. Mentre infatti l’iscrizione al primo ciclo e alle scuole superiori di secondo grado è assicurata ai/alle minori con cittadinanza non italiana e non comunitaria, a prescindere dalla regolarità del loro soggiorno (Augelli, 2020), lo stesso diritto non è esteso alle persone adulte. Il numero delle persone senza un titolo di soggiorno regolare presenti in Italia è stimato a più di 500mila nel 2021 (ISMU, 2023).

Esistono poi delle “zone grigie” che sul campo sollevavano dubbi a chi si occupava delle iscrizioni: non sempre infatti era chiaro se si potessero iscrivere le persone con il permesso di soggiorno scaduto e in rinnovo, quelle a cui era stato negato il rinnovo o a cui era arrivato il diniego dell’accettazione della domanda di protezione internazionale e che avevano fatto ricorso, quelle che avevano fatto

domanda ai sensi del decreto di emersione del 2020 (Decreto interministeriale 27 maggio 2020) e che erano in attesa di risposta. In generale, le indicazioni della dirigenza erano di accettare le iscrizioni solo nel primo caso.

Di questo campionario di casi dubbi, di situazioni specifiche e difficili da comprendere anche per via dei vari cambiamenti nelle politiche migratorie, facevano parte, nella sede B, anche i richiedenti asilo. Nei racconti del personale scolastico con cui ho parlato di questo aspetto delicato, emerge che da un certo punto in poi loro era arrivata l'indicazione di poterli iscrivere solo dopo aver soddisfatto tutte le domande dei cosiddetti "*residenti stabili*", ovvero quelli in un certo senso già "*integrati*" sul territorio, che danno garanzia di stabilità, che vivono il quartiere: i richiedenti asilo, al contrario, spesso venivano spostati da una cooperativa all'altra, cambiando all'improvviso il territorio di riferimento (Diario, voce 9). Parte del personale scolastico, mentre me ne parlava, esprimeva disagio rispetto a questa indicazione, anche perché vicino alla scuola c'era uno dei pochi centri per richiedenti asilo rimasti in città dopo le riduzioni dei servizi d'accoglienza provocate dai decreti emanati dal ministro dell'interno nel 2018, i cosiddetti "Decreti Salvini" (Cancellieri et al., 2014).

Non è facile interpretare questa pratica. È ipotizzabile che l'indicazione dirigenziale intendesse prevenire possibili sfaldamenti dei gruppi classe dovuti a improvvisi trasferimenti dei richiedenti asilo; a questo proposito bisogna chiarire che spesso i richiedenti asilo venivano iscritti in gran numero a inizio anno, anche per via del collegamento con le cooperative che si occupavano dell'accoglienza. Quello che è interessante, ai fini di questo lavoro, è che questa interpretazione sui diversi tipi di residenza permetteva di selezionare all'entrata l'utenza che avrebbe presumibilmente dato meno problemi da un punto di vista dell'organizzazione e della frequenza dei corsi.

Si può ipotizzare, inoltre, che questa interpretazione restrittiva potrebbe essere legata a un momento di confusione amministrativa che si è verificato in quegli anni rispetto alla registrazione delle residenze anagrafiche dei richiedenti asilo. Infatti, nel 2018, i già citati "Decreti Salvini" avevano imposto il divieto alla registrazione delle residenze anagrafiche per questo gruppo di persone soggiornanti sul territorio. La residenza anagrafica è uno dei dispositivi che

permettono l'accesso ai servizi di base dei territori, tra cui quello al servizio sanitario nazionale. Il particolare articolo del decreto in questione è stato poi abrogato nel 2020 ma negli anni si sono susseguite denunce, anche tra gli addetti agli studi di settore, di un'ampia discrezionalità da parte degli uffici anagrafici nel registrare alcuni gruppi di persone, ovvero un uso dei registri anagrafici per *“selezionare i soggetti ritenuti ‘meritevoli’ di ottenere un riconoscimento formale a livello locale”* (Gargiulo & Cencetti, 2022).

Fin qui i casi in cui l'accesso alla scuola è precluso per via di documenti non in regola o che si prestano a dubbi e interpretazioni. Detto questo, ripercorro brevemente i casi in cui l'accesso è difficile anche per chi ha un permesso di soggiorno in corso di validità.

Nelle sedi urbane, dove c'erano molte domande di iscrizione, diverse persone non riuscivano a trovare posto e venivano quindi messe in lista di attesa. Molto spesso restavano fuori dai corsi anche le persone con difficoltà nella letto-scrittura e quelle che chiedevano un corso superiore all'A2 o al B1 (cfr. § 7.1.1). Durante l'anno in cui ero sul campo, non hanno potuto seguire i corsi le persone, di solito donne, con bambine e/o bambini in età pre-scolare, a meno che non avessero qualcuno che le supportasse nel lavoro di cura: per via delle restrizioni dovute alla pandemia, erano infatti stati sospesi i servizi di baby sitting nei punti di erogazione sia della sede A che della sede B, e i bambini non erano quindi più ammessi (Diario, voce 5).

Rispetto ai meccanismi e ai processi che contribuiscono alla selezione in itinere e in uscita, dall'analisi dei dati sono emersi degli aspetti che hanno a che fare soprattutto con il potere certificatorio del CPIA.

Avere un potere certificatorio implica che il CPIA sia in grado di misurare gli obiettivi di apprendimento in modo standardizzato, in modo tale che le certificazioni rilasciate siano riconosciute all'esterno. Ho già ampiamente esaminato come l'ottenimento di questo potere abbia influenzato le pratiche che riguardano i corsi di alfabetizzazione (§ 7.1). Ho anche accennato al fatto che le pratiche tendono ad uniformarsi sugli obiettivi e le competenze in uscita e sull'allenamento al test.

Ciò che è emerso meno è l'idea di educazione linguistica e di abilità linguistiche

sottesa a questo insieme di pratiche, che valorizza alcune capacità e ne mette in ombra altre. I test, e di conseguenza i manuali di italiano L2 che dovrebbero allenare ai test, tendono a privilegiare certe abilità e specifiche nozioni di literacy, spesso sganciate da contesti relazionali e situazionali. Presuppongono inoltre la capacità di riconoscere e di orientarsi nei generi testuali, di interpretare le immagini in riferimento al testo scritto, di ottenere informazioni e di comprendere il significato di aspetti grafici, come per esempio le parti di testo scritte più grandi o in grassetto, l'uso di frecce, linee e rimandi, come se fossero *“universal or innate, when in fact these are embedded in the social context, and learned through experience and interaction”* (Altherr Flores 2021, p. 156).

Durante le osservazioni è emersa più volte la difficoltà di alcuni studenti e studentesse di capire cosa dovevano fare di fronte per esempio a un esercizio di comprensione del testo a risposta multipla, a un *cloze* o davanti a una tabella da riempire con le informazioni ricavate dalla lettura di un testo:

(Quando arrivo al punto erogazione A_Er_2 le studentesse hanno appena iniziato la pausa. M., una studentessa, mi nota) “Francesca, tanto tempo!”. Ha con se il libro (Pari e Dispari A1). Lo apre, osserva corrucciata l'esercizio su cui stavano lavorando prima della pausa. Le chiedo come si trova con questo nuovo libro (prima avevano Facile Facile).

Mi spiega che un po' le piace, un po' non le piace. Vicino a noi c'è una nuova studentessa che segue la conversazione con interesse.

Chiedo cosa non le piace, e M. cerca di spiegarmi che il libro è troppo pieno e ha troppi rimandi intratestuali: non sa bene come verbalizzarlo, ma è abbastanza efficace quando mima lo sguardo che va da una parte all'altra del foglio, da una pagina all'altra (gira le pagine avanti e indietro). Mi spiega che l'esercizio le chiede di andare sul testo nella pagina precedente che è formato di più piccoli testi, quindi lei fa una gran fatica a cercare dove andare a leggere. È troppo pieno, non va bene per chi: “Non è tanto intelligente” e si tocca la testa come a dire che le fa male, non riesce.

Poi mi spiega come immagina lei un libro, lo fa di nuovo con il corpo, e con le parole e mette in chiaro che è una metafora: “Io faccio finta”, e poi mi fa vedere come si impara: camminando e guardando sempre avanti (fa proprio il gesto e tiene la testa

rivolta in avanti, facendo anche il gesto con le mani): “Tu dritto”. Invece questo libro la costringe a guardare indietro (gira la testa verso le sue spalle) e questo evidentemente la confonde. “Capito adesso?” si assicura che io abbia capito cosa mi vuole comunicare.

Anche la nuova studentessa si inserisce nella conversazione: nell'esercizio ci sono domande a cui non c'è risposta nel testo. M. sfoglia le due pagine su cui stavano lavorando e dice che spera che il Signore l'aiuti. (Diario, voce 39).

Questo estratto racconta la difficoltà di orientarsi in un manuale in cui testo, immagini ed elementi grafici, come box e tabelle, dialogano tra loro in modo complesso. È attraverso l'osservazione di ogni elemento e dalla relazione che ha con gli altri, che si capisce cosa si deve fare. Questa modalità la spiazzava e siccome le sue capacità non trovano riscontro, né non sono valorizzate in questa modalità didattica, lei si definisce poco intelligente. Anche l'altra studentessa è perplessa, ma per un motivo diverso, dovuto probabilmente a una maggiore consuetudine con modelli di insegnamento e con manuali dove a uno spazio bianco corrisponde sempre una informazione mancante da inserire. Nell'esercizio che stanno facendo, non è così: alcune righe della tabella non possono essere riempite e questo la disorienta.

Spostandosi sulle competenze del primo livello, spesso i/le docenti tendono ad attribuire le difficoltà nelle materie curriculari alla bassa competenza in italiano L2 dell'utenza, senza tenere in conto che le possibilità di riuscita dipendono anche dalla familiarità o meno con il contesto scolastico in generale e con quello italiano in particolare. Le competenze delle persone che vengono prese in considerazione sono quelle che aderiscono alle competenze in uscita della scuola italiana, mentre le altre tendono a restare in ombra. Di conseguenza si tende a descrivere le persone in termini di lacune, di ciò che non sanno o di ciò che devono recuperare:

(Durante la riunione di coordinamento alfabetizzazione medie, uno dei docenti commenta il fatto che l'utenza delle medie non è a livello:) fare le medie in un solo anno è possibile solo se si sono fatte le superiori al proprio paese se serve l'equipollenza. Altrimenti servono due o tre anni. Del resto gli italiani si fanno 3 anni,

perché mai loro dovrebbero farcela in un anno?

Lui insegna anche al biennio delle superiori: quelli che arrivano dalle medie non riescono a seguire, non capiscono e non hanno le competenze. (Diario, voce 34)

Gli obiettivi di apprendimento, e la conseguente idea di selezione, sembrano quindi fare riferimento a quelli dei corsi diurni. Pertanto, da questo punto di vista, i CPIA dovrebbero filtrare meglio l'utenza, cioè essere più selettivi.

In ogni caso, dalle osservazioni è emerso che di rado i docenti degli assi scientifici ritengono di essere coinvolti e di dover aver un ruolo nell'educazione linguistica (Diario, voce 34, 48). Inoltre, non sembra essere molto consolidata la consapevolezza che lo sviluppo della lingua per lo studio richiede tempi molto più lunghi rispetto a quello della lingua della comunicazione quotidiana (Cummings, 2008), tali da auspicare un maggiore accompagnamento anche alla lingua per lo studio. A questo proposito, in letteratura da tempo si suggerisce una maggiore collaborazione tra docenti di lingua e docenti di materia nello sviluppo della lingua per lo studio (Mezzadri, 2008), che di fatto, nel CPIA osservato non era presente.

Infine, una riflessione a parte deve essere fatta per l'uso della lingua italiana, che funziona come un ulteriore meccanismo di selezione. Questo meccanismo è pervasivo e si attiva in situazioni sia in entrata, che in itinere, che in uscita. L'italiano è quasi sempre l'unica lingua utilizzata nel contesto scolastico (§ 6.1). Se per una parte degli studenti e delle studentesse il CPIA rappresenta il luogo dove finalmente riescono a parlare l'italiano senza sentirsi a disagio, per altre persone l'uso esclusivo dell'italiano è fonte di ansia:

(Sono al bar con una operatrice e mediatrice sociale che, tra le varie cose, sta facendo un corso di italiano L2 per donne arabofone presso un'associazione del quartiere. Anche lei ha un background migratorio, la sua madrelingua è l'arabo). Negli anni si è chiesta perché molte di loro, anche potendo, non vanno a scuola. Lei si è fatta l'idea che hanno paura dello sguardo dell'altro. Quando una donna non va a scuola lei la chiama e alla fine, parlando, esce sempre fuori che sente di non farcela, per più motivi: per esempio fuori, nelle situazioni in cui si trova a interagire, non la capiscono o la correggono continuamente, oppure l'insegnante parla troppo veloce.

Ce ne sono di buon cuore, ma sommergono le persone di parole.

Le dico che ho notato che le maestre del CPIA telefonano alle persone che non vengono a scuola. Ribatte che però lo fanno in italiano. Bisognerebbe avere altre maestre in classe, che abbiano altre lingue madri e che possano parlare e far da riferimento a queste donne. Perché tutti possiamo avere un momento nella nostra vita di vulnerabilità. E lì poter chiedere nella propria lingua ti dà la forza, la carica di andare avanti. Aggiunge che spesso viene fatta la grammatica: ma per molte studentesse, espressioni come “il verbo essere” non significano nulla! (Diario riflessivo, voce 8)

Questa testimonianza è significativa perché fa riferimento alle motivazioni di persone che non si iscrivono al CPIA o che a un certo punto lasciano il corso senza terminarlo. L'operatrice è una figura esterna al CPIA ma lo conosce abbastanza bene perché ogni tanto ci accompagna le donne con cui lavora. Da quello che lei ha potuto capire, la sensazione di inadeguatezza nella nuova lingua è talmente forte che, piuttosto, queste donne preferiscono abbandonare il corso. Secondo lei, è per non sentirsi così a disagio che spesso delegano le attività che implicano l'uso dell'italiano ai mariti (ivi). La delega ai mariti è emersa anche nelle osservazioni sul campo e costituisce uno degli aspetti meno tollerati da molte docenti. La delega, per esempio quando una donna preferisce dare il numero di telefono del marito al posto del proprio, è infatti interpretata non solo come un segno di sottomissione ma anche come un'ingerenza dei mariti sulle attività della scuola, una forma di controllo imposta non solo alla moglie ma anche alla docente, un affronto a un sistema scolastico laico e in cui vige la parità di genere (Diario, voce 14). In definitiva, la delega è vissuta da una parte del personale scolastico come una minaccia identitaria.

Queste incomprensioni possono contribuire all'attivazione di meccanismi di selezione che corrono sottotraccia, perché stanno nei silenzi, nei fraintendimenti e nell'incomunicabilità che si sprigionano negli incontri e nelle piccole interazioni quotidiane.

Conclusioni

La presente ricerca aveva lo scopo di contribuire al dibattito scientifico osservando il riordino dell'istruzione degli adulti in Italia, ovvero il passaggio da CTP a CPIA, dal punto di vista interno a un'istituzione scolastica, realizzando un'etnografia delle politiche. Il CPIA a cui ho chiesto l'accesso, e in particolare le due sedi che mi hanno accolto, hanno costituito un caso esemplificativo di come le politiche vengono rese operative in contesti specifici, cioè interpretate e messe in pratica dalla comunità scolastica, in interazione con una serie di fattori contestuali.

La domanda di ricerca si proponeva di osservare il modo in cui viene tradotto in pratiche il Riordino del sistema di istruzione degli adulti, in particolare in riferimento al rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità. A tale proposito, questa ricerca ha considerato attori politici anche coloro che traducono le politiche in pratiche educative, ossia docenti e discenti.

L'impianto della ricerca è stato impostato, sia da un punto di vista teorico che metodologico, a carattere multidisciplinare ha fatto riferimento, in particolare, agli orizzonti di studio dell'antropologia politica, della sociologia dell'educazione, e dell'educazione linguistica.

Dall'analisi è emerso come il rapporto tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità sia stato ridefinito sulla spinta dei diversi interessi, delle istanze e delle rappresentazioni dei problemi che i vari attori, nel corso del tempo, hanno portato nelle arene politiche in cui è stato costruito il *Riordino*. Il processo di *Riordino* è diventato dunque un terreno di negoziazione e di incorporazione di queste istanze e rappresentazioni.

L'analisi dei documenti politici, a questo proposito, ha rilevato come il passaggio da CTP a CPIA sia costituito dall'intreccio di tre filoni di politiche pubbliche su materie differenti: l'istruzione degli adulti, le politiche attive del lavoro, le politiche di immigrazione.

Queste interazioni contribuiscono a definire le funzioni che il CPIA, come istituzione d'istruzione pubblica per le persone adulte, dovrebbe avere. In un certo senso, nei vari documenti politici legati al processo di riordino e in particolare nel

testo principale, ovvero le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (Decreto 12-03-2015), è cristallizzato il tentativo di mediare e di mettere insieme le diverse visioni rispetto all'educazione degli adulti come strumento per risolvere dei problemi nella società.

L'osservazione di come la politica di *Riordino* viene messa in pratica in due sedi dello stesso CPIA ha evidenziato l'interazione, e in certi casi la tensione, tra vincoli di diverso tipo e azioni creative realizzate dalla comunità scolastica. Sia i vincoli che le azioni creative nascono nell'interazione tra la politica e il contesto specifico.

In primo luogo, i testi delle politiche stesse fissano dei vincoli dotati di una certa forza normativa, spesso dovuta alla messa a disposizione o meno di risorse. È il caso della struttura amministrativa e organizzativa del CPIA, che ruota attorno ai corsi di italiano di livello A1 e A2 e ai corsi di primo livello: è molto difficile discostarsi da questo assetto istituzionale. Per farlo, bisogna trovare delle risorse ulteriori, dato che il riordino non le prevede.

A questo proposito, i vincoli normativi riguardano spesso anche gli strumenti e le risorse disponibili, tra cui quelle umane, quelle logistiche e quelle finanziarie: ad esempio, i CPIA sono stati dotati di autonomia ma non di sedi proprie e spesso gli spazi non sono sufficienti per i corsi che sarebbero necessari.

In secondo luogo, i CPIA non nascono dal nulla, nel senso che non sono istituzioni scolastiche create ex novo. Le nove sedi che costituivano il CPIA osservato erano tutte dei CTP prima del *Riordino*. Anche se una parte del personale scolastico è cambiata e quindi non tutte le persone con cui ho parlato avevano avuto esperienza dei vecchi CTP, in ogni caso le pratiche sollecitate dal *Riordino* si sono dovute confrontare con una storia istituzionale e professionale preesistente. Questa storia continua a vivere attraverso le procedure, le routine e le narrative presenti nella memoria e nelle azioni di gran parte del personale scolastico. Ad esempio, sul campo era ben presente una funzione che ho definito "Essere un punto di ascolto", che si realizzava in un atteggiamento accogliente, orientato alla costruzione di relazioni significative, alla creazione di un clima sereno nelle classi e alla disponibilità ad affiancare l'utenza nelle vicissitudini della vita. È su questa funzione preesistente che vengono modellate e accomodate

le fasi e gli strumenti di accoglienza, orientamento e accompagnamento, che nei documenti politici sono previsti per il riconoscimento delle competenze pregresse. Non è peraltro sempre semplice armonizzare questi strumenti all'interno di un diverso sistema di significati e questo provoca una serie di dubbi e di rimostranze da parte di alcuni/e docenti.

Detto questo, il modo in cui la comunità scolastica costruisce l'identità istituzionale del CPIA e le sue funzioni si confronta con i limiti, definiti dalla politica, entro cui il CPIA può essere pensato, pur non rimanendone del tutto imbrigliata. In questo senso la comunità scolastica è una comunità interpretativa e generativa di significati, di spazi di possibilità e di pratiche associate.

Rispetto all'identità della nuova istituzione scolastica per gli adulti, cioè del CPIA, la tensione più evidente tra vincoli e creatività è legata alla realizzazione dell'autonomia. Il *Riordino* attribuisce l'autonomia scolastica ai CPIA, ma allo stesso tempo non li dota di sedi proprie. L'analisi ha mostrato come, nel CPIA osservato, questa condizione abbia contribuito a trasformare la comunità scolastica dei vecchi CTP in un corpo estraneo, poco tollerato all'interno degli IC di cui prima era parte.

Attorno a questo rifiuto, che agli occhi del personale scolastico del CPIA è legato a una serie di diffidenze e pregiudizi nei confronti dell'utenza adulta, tende a costruirsi l'identità istituzionale e professionale del CPIA. Per questo motivo ho definito l'esperienza di misconoscimento seguita all'ottenimento dell'autonomia come un mito fondativo. In questo mito, la comunità scolastica ha perso il controllo sulla sede e il personale ha iniziato a peregrinare in cerca di ospitalità presso altre istituzioni ed enti per attivare i punti di erogazione.

Questo mito fondativo, inoltre, trae probabilmente nutrimento anche dal modo in cui l'educazione degli adulti e i CPIA sono costruiti nei documenti politici. Il processo politico, infatti, almeno da un punto di vista dei discorsi che in esso si intersecano, costruisce i CPIA come istituzioni in grado di rispondere a molteplici e urgenti problemi sociali. Inoltre, li pone al centro e a guida della rete per l'apprendimento permanente, ovvero al crocevia tra i mondi dell'istruzione, della formazione e del lavoro. La posizione di assoluta preminenza disegnata nei documenti politici è inoltre promossa negli incontri delle associazioni di settore,

per esempio in quelli organizzati dalla Rete Italiana Istruzione Degli Adulti (RIDAP). Tuttavia, questa rilevanza non trova molto riscontro nella realtà e si trasforma invece sul campo in una narrazione in cui il CPIA cerca di farsi conoscere, di promuovere la centralità dell'istruzione degli adulti e la professionalità del proprio personale scolastico.

Sul campo, la tensione rispetto alla mancata preminenza si lega con la percezione, da parte della comunità scolastica, di una comunità esterna alla scuola piuttosto diffidente rispetto all'utenza che frequenta il CPIA. È anche in rapporto con alcuni discorsi securitari e a tratti xenofobi che circolano sul territorio, che la comunità scolastica costruisce e orienta le sue funzioni.

D'altra parte, le funzioni dell'educazione degli adulti, così come costruite attraverso il processo politico di *Riordino*, sembrano declinarsi prevalentemente su tre macro aree: supportare il diritto all'istruzione e alla formazione, favorire l'integrazione dell'utenza, fare ricerca sull'educazione degli adulti. L'analisi ha evidenziato che nel CPIA osservato sono tradotte in pratiche soprattutto le prime due. Tuttavia, il modo in cui la comunità scolastica declina i significati delle due funzioni si discosta in parte da quelli incorporati nei documenti politici. La prima funzione, supportare il diritto all'istruzione e alla formazione, raccoglie una serie di pratiche legate all'inserimento e al mantenimento dell'utenza nel sistema scolastico italiano. La seconda, favorire l'integrazione dell'utenza, ha a che fare con le pratiche di integrazione linguistica e sociale. Le due macro-funzioni appaiono inoltre strettamente collegate.

Rispetto alla messa in pratica delle due macro-funzioni, le tensioni maggiori tra vincoli e creatività sono connesse all'integrazione linguistica e scolastica dei/delle minori stranieri neo-arrivati, all'integrazione linguistica e sociale delle persone con background migratorio e alla limitatezza dell'offerta istituzionale.

Nel primo caso, la creatività si inserisce su un silenzio della politica: i documenti politici infatti prevedono per i ragazzi e le ragazze minorenni l'iscrizione ai corsi di primo livello, riconducendo la funzione del CPIA nei loro confronti a un generico contrasto alla dispersione scolastica. Sul campo, la situazione è invece piuttosto complessa, perché il silenzio del *Riordino* deve

essere confrontato con le norme e le prassi preesistenti sul diritto all'istruzione dei minori. Le ragazze e i ragazzi che arrivano in Italia dopo i 15 anni faticano a trovare una collocazione nel sistema scolastico italiano; in mancanza di indicazioni normative dirimenti rispetto a questo tipo di inserimenti, è il CPIA a occuparsene. In questo modo, viene rafforzata la narrazione che il CPIA risponda alle emergenze e accolga coloro che spesso, dal personale scolastico, vengono dipinti come gli ultimi, cioè coloro che non trovano posto nelle altre scuole.

Peraltro, è intorno a questa emergenza che si costruisce la relazione tra il CPIA e le altre istituzioni scolastiche, e non intorno ai percorsi integrati della rete per l'apprendimento permanente prevista nei documenti politici.

Nel secondo caso, rispetto alla funzione di integrazione linguistica e sociale delle persone con background migratorio, è soprattutto il binomio lingua-integrazione, che prende corpo nei test linguistici obbligatori, a veicolare una serie di effetti discorsivi che creano tensioni e perturbamenti nelle pratiche. La conoscenza della lingua italiana si è andata infatti legando, nel processo politico, a discorsi securitari, identitari e nazionalistici: da questo punto di vista, conoscere la lingua significa allora anche mostrare adesione agli schemi di riferimento culturali della comunità ospitante ed esprimere una sorta di lealtà e fedeltà nei confronti di essa. La relazione tra politiche di educazione degli adulti e politiche migratorie ha dunque contribuito a rimodellare fortemente il ruolo dei CTP prima, e dei CPIA poi, su forme istituzionali di impronta securitaria, funzionalista e di controllo dei flussi migratori.

Parte di questi discorsi riecheggiano anche nella comunità scolastica, sia tra il personale docente che tra gli studenti e le studentesse. Le dicotomie principali create da questo discorso sono per esempio presenti in quello che ho definito il *topos* letterario degli scambi di persona durante i test della prefettura. Attorno a questo *topos* si crea la distinzione tra utenza esterna e utenza interna, tra possibili criminali e persone meritevoli, tra chi arriva per il pezzo di carta e chi è genuinamente interessato alla cultura italiana.

Per la comunità scolastica è difficile non essere irretiti da questa polarizzazione: i test infatti sono un dispositivo pervasivo, perché, come mostrato nell'analisi, hanno il potere di orientare l'offerta formativa e le modalità didattiche dei corsi di

italiano L2, potenziando in sostanza un fenomeno di standardizzazione.

Da una parte questo fenomeno alimenta la narrazione del CPIA di doversi mostrare come un punto di riferimento istituzionale, come una scuola simile a tutte le altre. Dall'altra però non sempre la spinta alla standardizzazione si armonizza con le culture professionali presenti sul campo: queste infatti nascono anche dal confronto quotidiano con l'eterogeneità dell'utenza e non trovano, nei discorsi securitari e identitari veicolati dai test di lingua obbligatori, una sponda per riflettere sulle diversità, per accoglierle e valorizzarle nelle pratiche scolastiche.

La creatività, in questo caso, sta in soluzioni più o meno estemporanee, vissute spesso con insoddisfazione professionale: ad esempio, ritagliare dal proprio orario qualche ora per il potenziamento, fare in modo di differenziare la didattica in classe, dare qualche suggerimento o indicazione in più durante le prove a chi ha difficoltà.

Anche in quello che ho definito come *topos* letterario delle studentesse sottomesse alla cultura patriarcale risuonano discorsi identitari ed essenzializzanti sottesi a una parte delle politiche sull'integrazione dei migranti. Sul campo, per esempio, si manifesta talvolta una dicotomia che vede contrapposti due diversi gruppi di donne: da una parte le docenti e alcune studentesse, in genere di origine europea; dall'altra le studentesse che sono percepite come culturalmente distanti; le donne del primo gruppo vengono rappresentate come modelli di donne libere e autodeterminate, le altre come succubi di una comunità arretrata e patriarcale. Nella comunità scolastica è abbastanza diffusa l'idea che il CPIA abbia una sorta di funzione emancipatrice nei confronti di queste studentesse, e in parte che debba anche proteggere la società moderna e laica dalle minacce di gruppi che non sembrano condividere con essa gli stessi valori.

Questa convinzione porta la comunità scolastica a creare degli spazi per sole donne, che peraltro non necessariamente rispondono a un'esigenza dell'utenza di aderire a schemi di riferimento culturali del gruppo dominante; al contrario, questi spazi possono sfuggire a una dimensione essenzializzante ed etnocentrica quando diventano degli spazi solidali, che le donne utilizzano creativamente non solo per imparare l'italiano, ma anche per scambiarsi informazioni su questioni che le

riguardano.

Infine, tensioni tra vincoli e creatività sono emersi rispetto alla limitatezza dell'offerta formativa. Nella memoria di chi c'era, i CTP non solo avevano un ventaglio di corsi più ampio, capace di attirare una popolazione più variegata, ma riuscivano anche a rispondere meglio alle esigenze del territorio, perché non erano vincolati dalle limitate opzioni e risorse fissate dal *Riordino*.

Questo non significa che gran parte del personale scolastico desideri tornare ai CTP. In sostanza, si vorrebbe superare l'idea di una scuola per soli stranieri: in questo senso, il futuro immaginato per il CPIA sembra essere particolarmente incentrato sull'integrazione lavorativa e sociale di persone percepite come più vulnerabili, culturalmente diverse e/o a rischio devianza.

In queste pratiche desiderate riecheggiano alcuni dei discorsi sull'educazione degli adulti come strumentale all'inserimento lavorativo, presenti anche nelle politiche, per esempio nelle raccomandazioni europee volte alla creazione di uno spazio per l'apprendimento permanente e nelle politiche nazionali che problematizzano i bassi livelli di istruzione della popolazione italiana e lo scollamento tra la scuola e il mondo del lavoro.

Nonostante i propositi dichiarati, il *Riordino* non prevede però risorse per il collegamento con la formazione professionale: questo vincolo, nel CPIA osservato, non ha consentito di creare dei percorsi integrati stabili, malgrado i tentativi messi in atto.

Da quanto detto fin qui, emerge che il CPIA si confronta con il modo in cui, nel *Riordino*, viene rappresentato il rapporto tra l'educazione degli adulti e lo sviluppo della comunità, e con i discorsi, i vincoli e gli spazi più o meno ampi di possibilità che ne derivano. Nel corso del processo politico, alcuni aspetti più legati alla giustizia sociale, ancora contenuti nell'Accordo in conferenza unificata del 2000, sono stati offuscati da discorsi divenuti più dominanti: in primis quelli che costruiscono la funzione dell'educazione degli adulti come strumentale allo sviluppo economico e all'addestramento di risorse umane per un mercato del lavoro che cambia; inoltre, quelli che ne fanno uno strumento di coesione sociale, associandola però in parte anche a discorsi identitari, securitari e nazionalistici sull'integrazione dei migranti. In questo senso la comunità è collocata al di fuori

dell'istituzione scolastica: sono gli individui e i gruppi percepiti come problematici per lo sviluppo economico e la coesione sociale a dover essere presi in carico.

L'osservazione del modo in cui la comunità interpretativa si confronta, interpreta e mette in pratica la relazione tra educazione degli adulti e sviluppo della comunità mostra in modo abbastanza netto come il sistema di significati presente nei documenti politici, pur agganciandosi in parte in alcuni aspetti del contesto, viene ridefinito profondamente sul campo.

Da una parte infatti la comunità scolastica, sia il personale scolastico che l'utenza, sono tirati verso un'idea di scuola "seria" che valuta - e in definitiva seleziona - le persone rispetto a standard prefissati. La standardizzazione permette infatti il riconoscimento nella comunità esterna: attraverso di essa il CPIA può rivendicare la propria appartenenza al sistema scolastico, dimostrando di essere una scuola come le altre, mentre l'utenza può ottenere certificazioni e titoli che le permettono di accedere a una serie di diritti sociali o di cittadinanza, come quelli che derivano dalla carta di soggiorno di lungo periodo.

D'altra parte, è soprattutto il fatto che la comunità scolastica si percepisca come uno spazio di ascolto che sembra contribuire maggiormente a una serie di azioni che sfuggono, e in parte destabilizzano, la narrazione di procedure standard e selettive. Il confronto con la diversità e l'eterogeneità, infatti, porta a mettere in discussione certi aspetti del processo di standardizzazione. L'analisi ha mostrato come questo confronto rischi talvolta di portare a pratiche che presuppongono punti di vista etnocentrici, infantilizzanti o che attribuiscono alle persone adulte che frequentano il CPIA il ruolo di vittime. Inoltre, nel CPIA osservato, queste azioni passavano soprattutto attraverso la relazione individuale tra docenti e studenti e studentesse, senza riuscire a trasferirsi del tutto anche sul piano organizzativo e istituzionale.

Nonostante questo, è dalla ricerca di soluzioni creative, dalle prove e dagli errori, che può emergere una riflessione, da parte della comunità scolastica, sui limiti di alcune rappresentazioni dei problemi della società veicolate dal *Riordino* e una possibilità di recuperare una funzione più progressista e trasformativa dell'educazione degli adulti, in modo tale che le persone decidano di intraprendere

un percorso al CPIA con lo scopo principale di “*essere più persone, più umani*” e affinché, dunque, l'educazione degli adulti abbia “*un ruolo propulsivo, fondamentale, [per] innestare nuova linfa, perché la società sia migliore*” (Personale scolastico, 16). La lingua allora non diventa solo uno strumento per passare inosservati, per essere accettati dal gruppo dominante, ma per esprimere “*tuo qualcosa grave (che) non voglio!*”, ovvero per rivendicare i propri diritti, come ha spiegato in parole sue uno degli studenti (Stud. 23), mentre mi parlava del fatto che imparare l'italiano significa anche ottenere le condizioni per poter manifestare in piazza il proprio dissenso, e quindi, come sintetizza un'altra persona, per non rimanere “*a bocca chiusa*” e potersi difendere (Stud. 22). Queste posizioni più progressiste circolano nella comunità scolastica, soprattutto quando viene agita la funzione di accoglienza e di ascolto.

In conclusione, questa ricerca mostra alcuni aspetti significativi e spunti di riflessione per pubblici diversi, che possono essere individuati all'interno di tre contesti principali: il mondo accademico, i luoghi di decisione politica e le comunità scolastiche.

In primo luogo, l'analisi contribuisce al dibattito accademico nel settore delle politiche, mostrando, attraverso l'esplorazione di un contesto empirico relativamente limitato - due delle nove sedi di un CPIA - i processi attraverso i quali le politiche vengono tradotte in azioni. Dall'analisi emerge come le politiche siano fattori per certi aspetti uniformanti, in grado di indirizzare e modellare le pratiche e di promuovere alcuni discorsi dominanti all'interno di esse. Allo stesso tempo le politiche producono anche spazi di possibilità, più o meno ampi, sui quali si concentra il lavoro ermeneutico della comunità scolastica, la quale individua queste possibilità, le carica di senso in riferimento al proprio contesto e le trasforma in azioni quotidiane in modo creativo.

La ricerca mostra peraltro come i processi creativi di traduzione delle politiche in pratiche si realizzino in modo differente anche all'interno di due sedi urbane dello stesso CPIA, che pur condividono parte delle strutture dirigenziali e gestionali (dirigenza e staff della dirigenza, collegio docenti, collegi di settore) e una posizione sul territorio tutto sommato comparabile (quartieri urbani periferici). Per questo motivo una nuova pista di ricerca potrebbe concentrarsi

sull'ampliamento di tale contesto empirico, aprendosi all'esplorazione di ulteriori contesti, caratterizzati da maggiori differenze, ad esempio confrontando le pratiche di CPIA presenti in aree regionali diverse tra loro o quelle di sedi urbane ed extra-urbane. Ulteriori ricerche, che espandessero l'analisi a contesti differenti, potrebbero chiarire meglio la relazione tra fattori contestuali e attivazione degli spazi di possibilità creati dalle politiche, ed eventualmente evidenziare linee di tendenza comuni a più CPIA o specificità che accomunano sedi caratterizzate da uno o più fattori contestuali principali.

In secondo luogo, questa ricerca contribuisce ad accrescere la comprensione del sistema italiano di educazione degli adulti, svelando le contraddizioni e i limiti delle indicazioni normative. Tra queste, la mancanza di risorse è la più evidente. L'analisi ha inoltre evidenziato il modo in cui la politica del *Riordino*, o meglio, parti di essa, sono state armonizzate all'interno della narrazione istituzionale di una singola scuola. Tuttavia, l'interazione con i vari vincoli normativi presenti in questa specifica narrazione è stata meno esplorata. Un lavoro futuro potrebbe approfondire il modo in cui aspetti delle politiche che riguardano i CPIA vengono adattati alla rete di vincoli e indirizzi creata da altre politiche rilevanti anche per i CPIA e che non necessariamente sono state prese in considerazione nel processo politico che ha portato al *Riordino*. Alcuni di questi aspetti, come ad esempio le frizioni con le politiche che riguardano il diritto allo studio delle e dei minori, sono stati in parte presi in considerazione in questa ricerca; altri invece, se pur emersi in sede di raccolta dati, come le tensioni tra le politiche di educazione degli adulti e le politiche che riguardano il contesto carcerario o quelle relative alla sicurezza nei luoghi di lavoro, non sono state approfondite adeguatamente. Un ulteriore lavoro potrebbe focalizzarsi sul modo in cui le pratiche prendono forma all'interno di queste interazioni e approfondire le differenti direzioni creative che nascono nel tentativo di armonizzare politiche contraddittorie o di riempire silenzi normativi.

Infine, l'analisi del modo in cui le funzioni del CPIA sono messe in pratica può parlare a chi è impegnato quotidianamente proprio sul versante delle pratiche, cioè al personale scolastico. Io stessa, come docente, mentre procedevo nella raccolta e nell'analisi dei dati sono stata provocata a rileggere certe situazioni che

hanno caratterizzato il mio essere insegnante, e di conseguenza a ripensarmi. Alcune di queste riflessioni sono state accennate attraverso le vignette. Mi piace pensare che attraverso la disseminazione della mia ricerca, alcuni di questi risultati possano supportare il processo di ricerca personale e professionale di altre colleghe e colleghi.

A questo proposito, come docente sono consapevole che molte delle scelte che agisco in classe, dalla selezione dei materiali didattici, alle modalità di interazione con il gruppo, alla costruzione delle verifiche di apprendimento, siano scelte politiche. Nonostante nel corso della ricerca io abbia avuto modo di osservare svariate lezioni e abbia spesso parlato di didattica sia con il personale scolastico che con le studentesse e gli studenti, questa dimensione è rimasta in ombra nel presente lavoro. Un aspetto che è emerso dal campo, che non ho potuto sviluppare ma che necessiterebbe di un approfondimento, riguarda i libri di testo. Le case editrici e le persone che elaborano i libri di testo, infatti, sono a loro volta interpreti degli indirizzi delle politiche educative. Nel contesto delle politiche di educazione degli adulti, i libri di testo e il modo in cui vengono utilizzati veicolano rappresentazioni dei bisogni della persona adulta e delle conoscenze e competenze riconosciute come valide dall'istituzione. Per esempio, negli ultimi anni, il mercato editoriale per i corsi dei CPIA si è arricchito notevolmente in riferimento, ma non solo, ai livelli richiesti dai test obbligatori di lingua e alle linee guida per i corsi di educazione civica. In questo caso le politiche vengono interpretate e tradotte in libri di testo che diventano dispositivi di mediazione tra le politiche e le pratiche. A loro volta, poi, i testi vengono rinegoziati quotidianamente nelle relazioni in classe dalla comunità interpretativa formata da docenti, studentesse e studenti. Dedicare più attenzione a quali rappresentazioni sull'educazione degli adulti vengono veicolate dalle attività proposte nei libri di testo e al modo in cui queste rappresentazioni influiscono sulle pratiche, potrebbe essere un esercizio utile per chi si occupa quotidianamente di tradurre le politiche in pratiche didattiche. Per sostenere lo sviluppo di questo tipo di consapevolezza, anche in vista di percorsi di formazione per professionisti specializzati in educazione degli adulti, un futuro studio potrebbe quindi prendere in considerazione tale direzione di ricerca.

BIBLIOGRAFIA

Agostinetto, L. (2018). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 61-72.

Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Carocci.

Albert, L. (2006). Educazione degli adulti tra crescita della domanda e assenza di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(4), 13-17. <https://doi.org/10.19241/lll.v2i4.441>

Allemano, J. (2013). Testing the reading ability of low-educated ESOL learners. *Apples–Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 67–81.

Altherr Flores, J. A. (2021). Assessing refugee-background adult second language learners with emerging literacy: How a social semiotic analysis reveals hidden assumptions of test design. *Refugee education across the lifespan: Mapping experiences of language learning and use*, 139-159.

Altin, R. (A cura di). (2022). *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*. EUT Edizioni Università di Trieste.

Ambrosini, M. (2013). Immigration in Italy: Between economic acceptance and political rejection. *Journal of international migration and integration*, 14, 175-194.

Ambrosini, M. (2010). *Richiesti e respinti: l'immigrazione in Italia: come e perché*. Il saggiatore.

Amoretti, G., & Rania, N. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*. Carocci.

Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411.

Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of education policy*, 20(5), 595-613.

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

Anpal (2020). *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF. Aggiornamento: 2020 – Manutenzione: 2020.*

Augelli, A. (2020). Cosa è chiamata a fare la scuola?. In N. Pavesi (A cura di), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati: soggetti, compiti e diritti* (pp. 39-50). Fondazione Ismu.

Bacchi, C. (2009). *Analysing policy. What's the problem represented to be?* Pearson.

Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* UTET

Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political studies*, 56(4), 747-765.

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306-313.

Ball, S.J., Maguire, M. & Brown, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools.* London, New York: Routledge Bellinvia 2019.

Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: Some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430-446.

Barros, R. (2019). The role of transnational bodies in lifelong learning and the politics of measurement: the promise and pitfalls of outcomes-based assessment into recognition of prior learning system in Portugal. In F. Fergal & B. Grummel (Eds.), *Power and Possibility* (pp. 53-63). Brill Sense.

Beacco, J. C. (2008). The role of languages in policies for the integration of adult migrants. In *Concept Paper prepared for the Seminar «The Linguistic integration of adult migrants»*. Strasbourg (pp. 26-27).

Beacco, J. C., Little, D., & Hedges, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1cd>

Beach, D., & Carlson, M. (2004). Adult education goes to market: An ethnographic case study of the restructuring and reculturing of adult education. *European Educational Research Journal*, 3(3), 673-691.

Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per «via XX Settembre»*. Guaraldi.

Benadusi, L., Censi, A., & Fabretti, V. (2004). *Educazione e socializzazione: lineamenti di sociologia dell'educazione*. FrancoAngeli.

Benadusi, L., & Consoli, F. (A cura di). (2004). *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Il Mulino.

Benedetti, F. (A cura di) (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf>

Benedetti, F., Cinganotto, L., & Garista, P. (2019). Back from the Maelström. Creating a Balance Between the Italian Re-Organization of Adult Education Schools and Upskilling Pathways for Vulnerable Groups as Prisoners. *Scuola democratica*, 10(2), 329-348.

Berger, P. L., & Luckmann, T., (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Il Mulino.

Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman Altamira.

Bertozi, R. (2019). *Le (in)certezze nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (A cura di), *L'ingiusta distanza: I*

percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza (pp. 55-72). FrancoAngeli.

Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*. Carocci.

Bethune, J., & Gilbert, J. (2019). School ethnography. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.338>

Bianchi, L. (2021). Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di Istruzione Integrati nei CPIA: tra integrazione e inclusione culturale e sociale. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (A Cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 179-188). Pensa Multimedia.

Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia* (Vol. 4). Roma TrE-Press.

Bianco, C. (2011). L'osservazione. In F. Cappelletto (A cura di), *Vivere l'etnografia*, (pp. 135-153). SEID ed.

Blangiardo, G. C., & Ortensi, L. E., (2020). Gli aspetti statistici. Fondazione ISMU (A cura di), *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019* (pp. 91-104). FrancoAngeli.

Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. In T. Ricento (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 238-254). Blackwell Publishing.

Bonifazi, C. (2007). *L'immigrazione straniera in Italia*. Il Mulino.

Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?. *Globalisation, societies and education*, 3(2), 203-225.

Borg, C., & Mayo, P. (2008). Globalisation, Southern Europe and European Adult Education Policy. *Policy Futures in Education*, 6(6), 371-392

Boriani, M. (ed.) (1999). *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai centri territoriali permanenti*. Armando Editore.

Borri, A., & Civettini, C., (A cura di) (2020). *Porte aperte all'istruzione. Un percorso formativo sui saperi di base nell'educazione degli adulti*. Iprase. https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/porte-aperte/20178

Borri, M., & Calzone, S., (2019) *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Edizioni ETS.

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., & Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*. Loescher.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1995). *Ragioni pratiche*. Il Mulino.

Bourdieu, P., & Passeron, C. (1976). *Gli studenti e la cultura: i delfini*. Guaraldi.

Bourdieu, P., et al. (1999). *The weight of the world*. Stanford University Press.

Brauzzi, F., Galli, D., & Sodano, V. (2020). *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*. Approfondimento n. 7/settembre. CeSPI.

Burkholder, C. M., & Filion, M. (2015). Educating Adults for Citizenship: Critiquing Adequate Language Practices and Canada's Citizenship Test. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(1), 1-14.

Burkholder, C., & Thompson, J. (2020). *Fieldnotes in qualitative education and social science research*. Routledge.

Calcaterra, V., & Panciroli, C. (2021). *Il Lavoro sociale di Comunità passo dopo passo. Metodologia e strumenti per progetti a valenza collettiva*. Erickson.

Carbone, V. & Russo Spena M. (2016). L'Accordo di integrazione: un «patto» che va sfumando, in IDOS, *Osservatorio Romano sulle Migrazioni, XI Rapporto* (pp. 89-98). Edizioni IDOS.

Carbone, V., Gargiulo, E., & Russo Spena, M. (2020). Tra Piani, Accordi e discorsi morali e securitari: la via italiana alla civic integration. N. Zorzella & M. Giovannetti (A cura

di), *Ius migrandi: Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia* (pp. 390-409). FrancoAngeli.

Cancellieri, A., Marconi, G., Tonin, S. (2014). *Rapporto di Ricerca realizzato nell'ambito del progetto PRIN "Piccoli comuni e coesione sociale: politiche e pratiche urbane per l'inclusione sociale e spaziale degli immigrati", finanziato dal MIUR - programmi di ricerca di interesse nazionale (Prin) 2010/2011*. Cattedra UNESCO SSIIM, Università Iuav.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.

Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2022). Language test activism. *Language Policy*, 21, 597-616.

Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Armando.

Catarci, M., & Rocchi, M. (2018). The Inclusion of Unaccompanied Minors in Italy. *Education, sciences and society*, 2, 109-126.

Cavenaghi, P., Da Frè, C., Torossi, F., Ulcigrai, M. (2018). Dall'accoglienza all'empowerment: il ruolo delle tecnologie (CPIA 1 Trieste). In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon & D. Zoletto (A cura di), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 65-78). FrancoAngeli.

Celentano, A., & Piras, M. (2023). Quale comunità? Progettare azioni e strategie del lavoro di comunità. In M. Geat & V. A. Piccione (A cura di), *Idee, processi, prospettive per l'educazione e il terzo settore* (pp. 157-169). RomaTre Press.

Cestim (2022). Dati statistici. <https://www.cestim.it/index01dati.php#veronadatisuiresidentistranieri> (Consultato il 20 febbraio 2023)

Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507-1527.

Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Colombo, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo dell'università. In M. Colombo, & F. Scardigno (A cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 19-36). Vita e Pensiero.

Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. Loescher Editore.

Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*. Carocci.

Colucci, M. (2020a). 1989-2019: lo sviluppo dell'immigrazione straniera in Italia in una prospettiva storica. N. Zorzella & M. Giovannetti (A cura di), *Ius migrandi: Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia* (pp. 33-54). FrancoAngeli.

Colucci, M., (2020b). I principali momenti di svolta nella storia dell'immigrazione in Italia a partire dal 1989. In V. De Cesaris & M. Impagliazzo (A cura di). *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi* (pp. 66-82). Guerini e associati.

Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia*. Carocci.

Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore, (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Routledge.

Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(5), 68-76.

Corsi, M. L., (2018). Storia dei corsi serali in Italia. In F. Benedetti (A cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti. Alla scoperta di esigenze, problemi, soluzioni*. Indire

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 384-394). Sage.

Costamagna, F. (2013). The European semester in action: Strengthening economic policy coordination while weakening the European social dimension?. In *Gli Annali di LPF. Anno 2013* (pp. 162-187). Centro di ricerca Luigi Einaudi.

Cotta, M., Della Porta, D., & Morlino, L., (2001). *Fondamenti di scienza politica*. Il Mulino.

Cottone, N., (2011, 5 dicembre). Monti: la manovra avvia riforme mai attuate. Abbiamo la stretta necessità di salvare l'Italia. *Il Sole 24 Ore*.
https://st.ilsole24ore.com/art/notizie/2011-12-05/monti-manovra-avvia-riforme-130712_PRN.shtml

CRSS Emilia Romagna, (n.d). Verso la costruzione di una Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente. Rapporto di progetto. Centro di ricerca sull'istruzione degli adulti dell'Emilia Romagna, *Quaderni del centro di ricerca sull'istruzione degli adulti per l'Emilia Romagna*.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.

Custodero, A. (2010, 5 febbraio). Stranieri, permesso di soggiorno a punti avranno la carta solo se si integrano. *La Repubblica*.
https://www.repubblica.it/cronaca/2010/02/05/news/stranieri_permesso_di_soggiorno_a_punti_avranno_la_carta_solo_se_si_integrano-2192815/

Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?. *Educational Theory*, 50(4), 427–448.

Daloiso M., & D'Annunzio B. (2021). La rappresentazione della diversità nei manuali di lingua straniera. In M. Daloiso & M., Mezzadri (A cura di), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*. Ca' Foscari Digital Publishing, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-477-6/978-88-6969-477-6-ch09.pdf>

DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2019). To define is to know. In N. Pettitt, R. Farrelly & A. Elson (Eds.), *Literacy education and second language learning for adults (LESSLA): Bridging theory and practice*. 15Th annual LESSLA proceedings (pp. 1-18).

Dei, F. (2012). *Antropologia culturale*. Il Mulino.

Deiana, I. (2020). L'accoglienza e la valutazione in entrata nei Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei CPIA. *Italiano a stranieri*, 28, 19-24.

Deiana, I. (2021). The Role of the Italian Public School on the Social and Linguistic Integration of Adult Migrants. *Citizenship, work and the global age. Proceedings of the 2nd international conference of the journal Scuola Democratica. Reinventing education, 2-5 June 2021. Volume I*, 39-48.

Delamont, S. (2008). For lust knowing. Observation in educational ethnography. n G., Walford (Ed.), *How to do educational ethnography*, (pp. 39-56). The Tufnell Press.

De Luca Picione, G. L., (A cura di). (2010). *La governance del lifelong learning nelle istituzioni campane: gli attori sociali e le azioni di sistema*. Carocci.

De Luca Picione, G. L. (2015). *Learnfare: Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali* (Vol. 3). G. Giappichelli Editore.

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Gius. Laterza & Figli Spa.

De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*. Gius. Laterza & Figli Spa.

De Mauro, T. (1982). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Editori Laterza.

De Sanctis, F. (1987). *L'educazione degli adulti in Italia*. Editori Riuniti. Paideia.

Di Francesco, G. (A cura di) (2014). *PIACC-OCSE, Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Isfol, Roma. http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf.

Di Rienzo, P. (2021). Insegnare in carcere. Individuare le competenze strategiche dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 339-352.

Di Rosa, R., & Guicciardo, G. (2019). L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia. In M. Colombo, & F. Scardigno (A cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 73-87). Vita e Pensiero.

Diadori, P. (Ed.). (2019). *Insegnare italiano L2*. Le Monnier Università.

Dolci, D. (2020) *L'educazione*. Edizioni di comunità

Dubois, V. (2015). Critical policy ethnography. In F. Fischer, D. Togerson, A. Durnovà & M. Orsini (Eds.), *Handbook of critical policy studies* (462-480). Edward Elgar Publishing.

Duch, H., & Rasmussen, A. (2020). Familiarity and distance in ethnographic fieldwork: field positions and relations in adult education. *Ethnography and Education*, 1-15.

Elfert, M. (2020). Revisiting the Faure Report and the Delors Report: Why Was UNESCO's Utopian Vision of Lifelong Learning an "Unfailure"? In F. Finnegan & B. Grummel (Eds.), *Power and Possibility* (pp. 17-25). Brill Sense.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). Sage.

Emsden, C., (2012, 27 June). *Italy Official Seeks Culture Shift in New Law*. Wall Street Journal.

<https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304870304577490803874875894>

Extramiana, C., & Van Avermaet, P. (2011). Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey. *Strasbourg: CoE Language Policy Division*.

Farinelli, F. (2014). Le reti territoriali per l'apprendimento permanente tra luci ed ombre. *Lifelong Lifewide Learning*, 10(24), 4-6.

- Farné, R. (2011). *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*. Bononia University Press.
- Favaro, G. (2008). La lingua forma la cultura, che forma la lingua. In F. Caon (A cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Bruno Mondadori.
- Fejes, A. (2014). Working with Foucault in research on the education and learning of adults. In M. Milana & J. Holford, (Eds.), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives. Vol. 1.* (pp. 109-123). Brill Sense.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in continuing education*, 32(2), 89-102.
- Ferguson, C. A. (1975). Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 1–14.
- Field, J., & Schemmann, M. (2017). International organisations and the construction of the learning active citizen: An analysis of adult learning policy documents from a Durkheimian perspective. *International journal of lifelong education*, 36(1-2), 164-179.
- Finnegan, F. & Grummel, B. (Eds.) (2020). *Power and Possibility: Adult Education in a Diverse and Complex World*. Brill Sense.
- Fischer, F. (2003). *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford University Press.
- Fleming, D. (2010). Becoming Citizens: Racialized Conceptions of ESL Learners and the Canadian Language Benchmarks. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 588-616.
- Forsey, M. (2008). Ethnographic interviewing: From conversation to published text. In G., Walford (Ed.), *How to do educational ethnography*, (pp. 57–75). The Tufnell Press.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S – Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale Cpia Lombardia. *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. Quaderni spiegazzati, maggio 2021, pp. 35-46.

- Francescato, D., Tomai, M., & Ghirelli, G. (2010). *Fondamenti di psicologia di comunità* (9. ed.). Carocci.
- Freire, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.; 2. ed.). EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970).
- Fryer, C.E. (2019). An Approach to Conducting Cross-Language Qualitative Research with People from Multiple Language Groups. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, (pp. 1653-1674). Springer.
- Fulge, T., Bieber, T., & Martens, K. (2016). Rational intentions and unintended consequences: On the interplay between international and national actors in education policy. In K., Mundi, A., Green, B., Lingard, A., Verger (Eds.), *The handbook of global education policy*, (pp. 453-469). John Wiley & Sons.
- Gal, S. (2012). The role of language in ethnographic method. In R., Fardon, O., Harris, T. H. Marchand, C., Shore, V., Strang, R., Wilson, & M., Nuttall (Eds.), *The Sage handbook of social anthropology*, (pp. 38–53). Sage.
- Gallina, V. (2006). Lifelong learning e politiche di EDA. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(4), 52-54.
- Gallina, V. (2014). Buone pratiche, ma soprattutto nuove pratiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 10(24), 1-3.
- Gallino, L. (2014). *Dizionario di sociologia*. UTET.
- Garau, E. (2020). L'immigrazione in Italia. Identità, alterità, integrazione. In V. De Cesaris & M. Impagliazzo (A cura di), *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi* (pp. 179-196). Guerini e associati.
- Gargiulo, E. & Cencetti, M. (2022). Quando la residenza anagrafica diventa strumento amministrativo di discriminazione. In IDOS, *Dossier statistico immigrazione*, (pp. 177-180). Edizioni IDOS.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Il Mulino.

Gennai, G. (2000). Premessa. In Federighi, P. (A cura di) (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. BDP-Biblioteca di Documentazione Pedagogica EAEA-European Association for the Education of Adults.

Giacalone-Ramat, A. (2003). *Verso l'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Carocci.

Giusti, S. (2015). La flessibilità dell'IdA. Un progetto blended per la fruizione a distanza (FAD) dei percorsi di secondo livello. In O. Colosio (A cura di), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti*. I quaderni della ricerca, 21 (pp. 47-173). Loescher.

Gobbetto, B. (2019). Bisogni formativi e apprendimento degli adulti: indagine bibliografica. In G. Tacconi & N. Morbioli, (A cura di) *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia* (pp. 35-83). Erickson.

Grek, S. (2013). Expert moves: International comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of education policy*, 28(5), 695-709.

Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.

Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.

Grimaldi, E. (2011). Governance and Heterarchy in Education. Enacting networks for school innovation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 114-150.

Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 443-427.

Guimarães, P., & Mikulec, B. (2021). The paradox of utilitarian recognition of prior learning: the cases of Portugal and Slovenia. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 109-122.

Hamilton, M. (2019). The discourses of PIAAC: Re-imagining literacy through numbers. In F. Fergal & B. Grummel (Eds.), *Power and Possibility* (pp. 65-74). Brill Sense.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Third edition. Routledge.
- Harper, D. (2002) Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. DOI: 10.1080/14725860220137345
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion?. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124-139.
- Harris, J., & Wihak, C. (2014). Introduction and overview of chapters. In J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 13-24). National Institute of Adult Continuing Education.
- Hogan-Brun, G., Stevenson, P., & Mar-Molinero, C. (2009). *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. John Benjamins Publishing Company
- Holford, J. (2016). The misuses of sustainability: Adult education, citizenship and the dead hand of neoliberalism. *International Review of education*, 62(5), 541-561.
- hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge university press.
- Human Rights Watch (2011). L'intolleranza quotidiana. La violenza razzista e xenofoba in Italia. <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/italy0311itWebUseThisOne.pdf>
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In M., Pütz, (Ed.), *Thirty years of linguistic evolution*, (pp. 31-57). John Benjamins Publishing Company.
- Iato, C. (2018). *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*. *Educazione interculturale*, 16(1), 1-15.
- IDOS (2022). *Dossier statistico immigrazione 2022*. Edizioni IDOS.

INAPP (2018). *Indagine sulla consistenza e sull'efficienza delle Reti territoriali attivate dai CPIA*. INAPP.

INVALSI (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*.

https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf

Ioannidou, A. (2013). The adoption of an international education policy agenda at national level: conceptual and governance issues. In J. K., Zarifis, M. N. Gravani (Eds.) *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (pp. 203-215). Springer.

ISMU (2023). *Ventottesimo rapporto sulle migrazioni 2022*. FrancoAngeli.

Jarvis, P. (2008). The consumer society: Is there a place for traditional adult education?. *Convergence*, 41(1), 11-27.

Jarvis, P. (2011). *The sociology of adult & continuing education* (Vol. 79). Routledge.

Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.

Jeffrey, B. (2018). Ethnographic writing. In D., Beach, C., Bagley, S., Marques da Silva (Eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 113-134). Wiley-Blackwell.

Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its political power: The contribution of European studies to adult education policy research. M., Milana & J., Holford (Eds.) *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives* (pp. 51-71). Brill.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.

Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.

- Kostakopoulou, D. (2010). *Introduction*. In Van Oers, R., Ersbøll, E., & Kostakopoulou, D. (Eds.). *A re-definition of belonging?: language and integration tests in Europe*. Brill.
- Landri, P. (2014). Governing by standards: The fabrication of austerity in the Italian education system. *Education inquiry*, 5(1), 24-57.
- Lauria, F. (2011). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Edizioni Lavoro.
- Leca, J. (2012). L'état entre politics, policies et polity: ou peut-on sortir du triangle des Bermudes?. *Gouvernement & action publique*, (Vol. 1), 59-82.
- Leonforte, S. (2019). Italiano via dell'inclusione: il punto di vista degli educatori nei CPIA. In R. T. Di Rosa, G. Guicciardo, G. Argento & S. Leonforte (A cura di), *Leggere, scrivere, esserci. Minori stranieri non accompagnati: bisogni formativi e processi di inclusione* (pp. 127-150). Franco Angeli.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge University Press.
- Lima, L. C. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 219-238.
- Lodigiani, R., & Sarli, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 127-144.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S., Gass & C., Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Loring, A. (2012). The Meaning of "Citizenship": Tests, Policy, and English Proficiency. *CATESOL Journal*, 24(1), 198-219.
- Love, S. V. (2014). Language testing, 'integration' and subtractive multilingualism in Italy: challenges for adult immigrant second language and literacy education. *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 26-42.

- Lucca, G. A. (2007). I centri territoriali permanenti. Breve panoramica storica. In Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (A cura di), *Educazione degli adulti nel Veneto*.
- Machetti, S., & Rocca, L. (2017). I limiti all'educazione linguistica democratica. *Educazione Linguistica. Language Education*, VI, pp. 41-52.
- Manariti, M. (2004). Le reti di scuole. In P. Landri & L. Queirolo Palmas (A cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche* (pp. 163-177). FrancoAngeli.
- Marescotti, E. (2017). Storia e evoluzione del Sistema formale di educazione degli adulti in Italia: Contesti, provvedimenti, ratio formative. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 5-21.
- Marescotti, E. (2014). La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 6(8), 4-17.
- Marescotti, E. (2011). Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico-economiche. In M. Castiglioni (A cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Unicopli.
- Martini, E. R., & Torti, A. (2009). *Fare lavoro di comunità: riferimenti teorici e strumenti operativi* (6. ed.). Carocci Faber.
- Mayo, P. (2014). Revisiting "Lifelong Learning" 13 Years after the Memorandum. *Counterpoints*, 462, 25-40.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezzadri, M. (2008). L'italiano L2 per lo studio; prospettive di valutazione e certificazione. In F. Caon (a c. di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, (pp. 215-231) Mondadori.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H., & Maroco, J. P. (2016). Recognition of prior learning: the participants' perspective. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 179-194.
- Milana, M. (2017). *Global networks, local actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. Routledge.

Milana, M. (2015). Debating global polity, policy crossing, and adult education. *Comparative Education Review*, 59(3), 498-522.

Milana, M. (2012). Globalisation, transnational policies and adult education. *International Review of Education*, 58(6), 777-797.

Milana, M., & Holford, J. (Eds.) (2014) *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives*. Vol. 1. Sense Publishers.

Milana, M., Tronca, L., & Klatt, G. (2019). European Governance in Adult Education: On the comparative advantage of joining working groups and networks. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-27.

Milani, L. (2014) *Esperienze pastorali*. Libreria editrice fiorentina. (Originariamente pubblicato nel 1957)

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023a). *Glossario iscrizioni on-line*. <https://www.miur.gov.it/glossario-iscrizioni-online#:~:text=il%20codice%20meccanografico%20identifica%20univocamente,Chiaro%E2%80%9D%20sul%20sito%20del%20MIUR.>

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023b). *Piano di garanzia delle competenze della popolazione adulta*. <https://www.miur.gov.it/piano-di-garanzia-delle-competenze-della-popolazione-adulta>.

Mitra, D. L. (2018). *Educational change and the political process*. Routledge.

MIUR (2007). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.

MIUR & ML (2021). *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Piano-adulti-versione-def.pdf>

Morbioli, N. (2019a). L'istruzione degli adulti, aspetti curricolari e didattici. In G. Tacconi & N. Morbioli (A cura di), *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia* (pp. 85-96). Erickson.

- Morbioli, N. (2019b). Il B1 spetta al CPIA!. *Fare l'insegnante*, n. 1/ 2019, pp. 41-46.
- Morbioli, N. (2022). Il test per il permesso di soggiorno. *Fare l'insegnante*, n. 1/2022-2023, pp. 52-57.
- Mosse, D. (2005). *Cultivating development. An Ethnography of Aid Policy and Practice*. Pluto press.
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121–141.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.) (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy. Key Approaches and Debates. *Handbook of global education policy* (1-20). John Wiley & Sons.
- Nasri, M., Nasri, N., & Abd Talib, M. A. (2021). Cross-language qualitative research studies dilemmas: A research review. *Qualitative Research Journal*, 21(1), 15-28.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- Olivier de Sardan, J. P. (2010). La politica del campo, sulla produzione di dati in antropologia. In F. Cappelletto (A cura di), *Vivere l'etnografia*, (pp. 27-63). SEID ed.
- Orletti, F. (2001) *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Carocci.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Edizioni Junior.
- Pagnoncelli, L. (1977). *Le 150 ore*. La Nuova Italia.
- Palmowsky, J., & Readman, K. (2011). Speaking Truth to Power: Contemporary History in the Twenty-first Century. *Journal of Contemporary History* 46(3) 485–505. Sage.
- Palonen, K. (2003). Four times of politics: Policy, polity, politicking, and politicization. *Alternatives*, 28(2), 171-186.

Panitsides, E. A., & Anastasiadou, S. (2015). Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 128-142, DOI: 10.1080/23265507.2015.1043936

Paoli, S., (2018). La legge Turco-Napolitano: un lasciapassare per l'Europa. *Meridiana*, 91, 121-149.

Paoli, S., (2020). Il vincolo esterno nella politica migratoria italiana: storia di un'europeizzazione incompiuta. In V. De Cesaris & M. Impagliazzo (A cura di), *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi* (pp. 243-260). Guerini e associati.

Papanastasiou, N. (2019). *The politics of scale in policy: Scalecraft and education governance*. Policy Press.

Pasquino, G. (2011). *Prima lezione di scienza politica*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Perillo, P. (2017). La progettazione formativa per l'istruzione degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente. In G. L. De Luca Picione & E. Madonia (A cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*(pp. 55-106). Guida Editori.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*. Editore Laterza.

Pitzalis, M. (2019). Una sfida della scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, & F. Scardigno, F. (A cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Vita e Pensiero.

Pompei, D. (2020) L'eredità di Jarry Essan Masslo. In V. De Cesaris & M. Impagliazzo (A cura di) *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi* (pp. 32-42). Guerini e associati.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC methods programme Version 1.*

Porcaro, E. (2014). Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 10(24), 7-13.

Porcaro, E., Sibilio, R., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Metodologie e strumenti per la certificazione dei crediti.* Loescher.

Porcaro, E., & Rubinacci, A. (2022). *Largo ai CPIA, scuole di cittadinanza e di benessere per adulti e stranieri. Il DOSSIER di Tuttoscuola e RIDAP.* https://www.tuttoscuola.com/content/uploads/2022/05/DossierCPIA-REV.pdf?vgo_ee=9tYIJHQprX2ZmsbBjunDTLtfF3YWF40s9QoEYYIwyz0%3D

Possieri, A. (2020a). I «barbari alle porte» Discorso pubblico e dibattito parlamentare durante l'approvazione della Legge Bossi-Fini. In S. Bartolini (A cura di), *Spostarsi: migrazioni, lavoro, identità conflitti.* Farestoria II(2) (pp. 157-168). Istituto Storico della Resistenza e dell'età Contemporanea nella Provincia di Pistoia.

Possieri, A. (2020b). L'invasione minacciata. L'invasione e le retoriche di fine secolo (1991-2001). In V. De Cesaris & M. Impagliazzo (A cura di), *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi* (pp. 161-178). Guerini e associati.

Rasmussen, P. (2014). Adult Learning Policy in the European Commission: Development and Status. In M. Milana & J. Holford, (Eds.), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives. Vol. 1.* (pp. 5-34). Sense Publishers.

Richard, V. M., & K.E. Lahman, M. K. E. (2015). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. DOI: 10.1080/1743727X.2013.843073

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy.* Routledge.

Rocca, L. (2017). *Guida alla certificazione CELI in contesto migratorio. Competenza linguistica e competenza civica A2.* Loescher.

Rocca, L., Carlsen, C. H., & Deygers, B. (2020). *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Strasbourg: Council of Europe Publication.

Rocca, L. (2020). Integrazione Linguistica. La Survey 2018 del Consiglio d'Europa. In C. Regalia, L. Rocca, Lorenzo, R., C. Bertazzoni & E. Passante (A cura di), *Lingua, cultura e integrazione* (pp. 35-54). Erickson.

Robertson, S. & Dale, R., (2015). Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult education quarterly*, 59(3), 187-207.

Santagati, M., & Colussi, E. (A cura di). (2020). *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale 2/2020*. Fondazione ISMU.

Santagati, M., Barzaghi, A., & Colussi, E. (2019). L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione. Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia. In M. Colombo, & F. Scardigno, F. (A cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati: una realtà necessaria* (pp. 49-60). Vita e Pensiero.

Sciclone, P. S. (2007). Proposta di legge quadro per l'educazione degli adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 3(7), 1-2.

Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 289-306.

Scuola di Barbiana (2017). *Lettera a una professoressa*. Edizioni Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1967)

Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of education policy*, 28(5), 710-725.

Setti, R. (2011). Immigrato, migrante, clandestino, fuorilegge: tutti uguali? *Pretesti*, 3, 2011, 35-37. https://accademiadellacrusca.it/sites/www.accademiadellacrusca.it/files/page/2012/10/27/immigrato_migrante_clandestino_fuorilegge_tutti_uguali_-_setti_-_pretesti_2011_-_numero_3_-_35-37.pdf

Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14(1), 117-130.

Shore, C. (2012). Anthropology and public policy. In R. Fardon, O. Harris, T. H. Marchand, M. Nuttall, C. Shore, V. Strang, & R. A. Wilson, *The SAGE handbook of social anthropology*. SAGE Publications Ltd (pp. 89-104).

Shore, C. & Wright, S. (Eds.) (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. Routledge.

Shore, C., Wright, S., & Però, D. (Eds.). (2011). *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power* (Vol. 14). Berghahn Books.

Sibilio, R. (2017). Istruzione e formazione. Il ruolo strategico del CPIA. In G. L. De Luca Picione & E. Madonia (A cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*, (pp. 125-150).

Stambach, A. (2016). Ethnography and the localization of global education policy. In K., Mundy, A., Green, B., Lingard & A., Verger (Eds.), *The handbook of global education policy*, (pp. 490-503). John Wiley & Sons.

Stevenson, H. (2019). *The European Semester: A literature review*. Brussels: EPSU https://www.epsu.org/sites/default/files/article/files/Literature%20review_0.pdf

Tacconi, G., & Morbioli, N. (A cura di) (2019). *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*. Erickson.

Tacconi, G., Mejía Gómez, & G., Perini, M.(2019). *Pratiche di progettazione didattica e di valutazione nei CPIA del Veneto*. In G. Tacconi & N. Morbioli (A cura di), *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia* (pp. 97-145). Erickson.

Tarabusi, F. (2010). *Dentro le politiche: servizi, progetti, operatori: sguardi antropologici*. Guaraldi.

Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Springer Science & Business Media.

Torres, C. A. (2015). From Hamburg to Belem: the limits of technocratic thinking in adult learning education. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 22-31.

Tramma, S. (2014). Comunità. In W. Brandani & S. Tramma (A cura di), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 79-81). Carocci.

Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 230-249.

Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 5-17.

UCRIDA (2022a). *Istruzione degli adulti. IDA. UCRIDA Veneto*. <https://www.idaveneto.it/ucrida/>

UCRIDA (2022b). *Guida per il docente somministratore: Somministrazione del test di conoscenza della lingua italiana – Liv. A2 prefettura*. <https://www.idaveneto.it/procedure-test-a2/>

USR Veneto (2007). Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. *Educazione degli Adulti nel Veneto*.

Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe. Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (pp. 15–43). John Benjamins Publishing Company.

Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Schriffin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Blackwell Publishers Ltd.

Vanner, C. (2020). Writing in My Little Red Book: The Process of Taking Fieldnotes in Primary School Case Study Research in Kirinyaga, Kenya. In C. Burkholder & J. Thompson, J. (Eds.), *Fieldnotes in Qualitative Education and Social Science Research* (pp. 15-32). Routledge.

Vatrella, S. (2017). I meccanismi di funzionamento della policy Ida in Campania. In G. L. De Luca Picione & E. Madonia (A cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* (pp. 151-198). Guida Editori.

Veglio, M. (2020). L'Europa a due libertà. L'impatto della Direttiva rimpatri sulla politica italiana di trattenimento ed espulsione degli stranieri. In N. Zorzella & M. Giovannetti (A cura di), *Ius migrandi: Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia* (pp. 576-598). FrancoAngeli.

Venanzetti, A. (2013). Immigrati e apprendimento dell'italiano: cresce il disagio sociale nel Lazio. IDOS, *Osservatorio romano sulle migrazioni, X rapporto* (pp. 95-101). Edizioni IDOS.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (Eds.). (2018). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2. ed.). Bloomsbury Academic.

Walford, G. (2003). Introduction: investigating education policy. In G. Walford (Ed.), *Investigating educational policy through ethnography*. Emerald Group Publishing Limited.

Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130. DOI: 10.1080/17457820902972713

Wagenaar, H. (2014). *Meaning in action: Interpretation and dialogue in policy analysis*. Routledge.

Warriner, D. S., & Bigelow, M. (Eds.) (2019). *Critical Reflections on Research Methods. Power and equity in complex multilingual contexts*. Multilingual Matters.

Werquin, P. (2014). RPL, labour markets and national qualifications frameworks: A policy perspective. In J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 86-111). National Institute of Adult Continuing Education.

Willig, C. (2013). Discourses and discourse analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, (pp. 341-353). Sage.

Yanow, D. (2000). *Conducting interpretive policy analysis* (Vol. 47). Sage.

Zanazzi, S. (2018). Investing in skills to overcome the crisis? Low-skilled workers in Italy: European strategies, policies and structural weaknesses. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 216-233.

Zanfabro, G. (2022) Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera. In R. Altin (A cura di), *Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*, (pp. 151-177).

Zanfrini L., Monaci, M., Mungiarci F., & Sarli, A. (2015). *Country Report Italy. At a (possible) turning point between a constraining tradition and promising developments in the field of diversity*. Ismu Foundation.

Zanfrini, L. (2007). *Sociologia delle migrazioni*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Zincone, G., & Di Gregorio, L. (2002). Il processo delle politiche di immigrazione in Italia: uno schema interpretativo integrato. *Stato e mercato*, 22(3), 433-466.

NORMATIVA NAZIONALE

Accordo Quadro (2010). Accordo Quadro 11 novembre 2010 tra il Ministero dell'Interno - Dipartimento per le Libertà civili e l'immigrazione ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento dell'Istruzione.

Accordo Quadro (2012). Accordo tra il Ministero dell'Interno e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 7 agosto 2012.

Circolare ministero dell'Interno n. 1653, 17 marzo 2015. *D.P.R. 14 settembre 2011, n. 170, recante il Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato - Verifica adempimento dell'accordo. Ulteriori indicazioni operative.*

Circolare Congiunta Ministero dell'Interno e Ministero della Cooperazione Internazionale n. 1542, 02-03-2012. *Indicazioni operative sul Decreto del 29 agosto 2012 emanato dal Ministro dell'Interno di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, con il Ministro per la Cooperazione Internazionale e l'Integrazione e con il Ministro dell'Economia e delle Finanze.*

Comunicazione MIUR n. 463 del 20 febbraio 2012. *Decreto del Ministero dell'Interno 4 giugno 2010 - Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto all'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, come modificato dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009 - Aggiornamenti.*

Conferenza Unificata (2000). Accordo del 2 marzo 2000 tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti.

Conferenza Unificata (2012). Accordo del 20 dicembre 2012 tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'educazione permanente.

Conferenza Unificata (2014). Accordo tra governo, regioni ed enti locali sul documento recante *Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni ed ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro.*

Decreto interministeriale 4 giugno 2010. Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009 (pubblicato sulla Gazzetta ufficiale, Serie generale, n.134 dell'11 giugno 2010)

Decreto interministeriale 12 marzo 2015. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.*

Decreto interministeriale 27 maggio 2020. Ministero dell'Interno, *Modalità di presentazione dell'istanza di emersione di rapporti di lavoro.*

Decreto Legislativo 28 agosto 281/1997. *Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato - città ed autonomie locali.*

Decreto Legislativo 25 luglio 286/1998. *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

Decreto legislativo 16 gennaio 13/2013. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

Direttiva Ministeriale n. 22 del 6 febbraio 2001. Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee guida per l'attuazione nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000.*

Decreto Ministeriale 25 ottobre 2007. Ministero della Pubblica Istruzione, *Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, in attuazione dell'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.*

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo, didattico dei Centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4,*

del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 179. Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).

Legge 6 agosto 2008, n. 133. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.

Legge 15 luglio 2009, n. 94. Disposizioni in materia di sicurezza pubblica.

Legge 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

Legge 1 dicembre 2018, n. 132, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate.

Ordinanza Ministeriale n. 455, 29 luglio 1997. Direzione generale istruzione elementare, direzione generale istruzione secondaria I grado, *Educazione in età adulta. Istruzione e formazione.*

Nota Ministero dell'Interno n. 3525 del 15 dicembre 2012.

Nota MIUR n. 988 del 4 luglio 2013. *Linee guida per la progettazione delle sessioni di formazione civica e di informazione.*

Nota MIUR n. 2645 del 31 ottobre 2012. *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011 Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011.*

Nota MIUR n. 666 del 13 marzo 2012. *Decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 179 Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.*

Nota MIUR n. 11225 del 28 dicembre 2010. *Decreto 4 giugno 2010 (GU n. 134 del 11 giugno 2010) - Accordo quadro 11 novembre 2010 tra il Ministero dell'Interno - Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione - ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento dell'Istruzione. Trasmissione Vademecum.*

DOCUMENTAZIONE INTERNAZIONALE

Commissione Europea (1993). *White Book. Growth, competitiveness, employment. The challenges and the ways forward into the 21st century 1993.*

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente 2000.*

Consiglio d'Europa (CoE) (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione - Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»). (2009/C 119/02).

Consiglio dell'Unione Europea (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01).

Consiglio dell'Unione Europea (2020) Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).

EU (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

EU (2008). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).

EU (2009) Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sulla istituzione di un sistema europeo di crediti per la formazione professionale (ECVET, 2009/C 155/02).

OECD (1996) *Lifelong learning for all*.

ONU (2022): 17goals to transform our world. <https://www.un.org/sustainabledevelopment>

UNESCO (1996). *Learning the treasure within*.

APPENDICI

A. Lista documenti politici

ISTRUZIONE DEGLI ADULTI	
1	Accordo in conferenza unificata 02-03-2000
2	L. 296/2006 (Finanziaria 2007 Bosetti-Gatti)
3	D.M. 25-10-2007 e Bozza di regolamento
4	L. 133/2008 Art. 64, c. 4, lett. f.
5	DPR 263/2013
6	Decreto interministeriale 12-03-2015
POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO	
7	L. 92/2012
8	Conferenza Unificata 26-12-2012
9	Conferenza Unificata 10-07-2014
10	D. legisl. 13/2013
POLITICHE DI IMMIGRAZIONE	
11	L. 94/2009
12	Decreto interministeriale 10-06-2010
13	Accordo quadro 11-11-2010
14	Nota MIUR n.11255, 28-12-2010
15 e 16	Comunicazione MIUR n. 463, 20-02-2012 e allegato (Linee guida per la progettazione dei test di alfabetizzazione)
17	DPR 179/2011
18	Nota MIUR 666 13-03-2012
19	Accordo quadro 07-08-2012

20	Circolare congiunta Ministero dell'Interno e Ministero della Cooperazione Internazionale, n. 1542, 02-03-2012
21	Nota MIUR n. 2645. 31-10-2012
22	Nota MIUR n. 988, 04-07-2013 (Linee guida educazione civica)

B. Tavola sintetica delle interviste con il personale scolastico

N.	Codice	Durata	Ruolo	Ha lavorato in altri contesti scolastici?	Lavora al CPIA (o al CTP) da:
1	Personale scolastico 1	56'	Docente di primo livello	Sì, IC, CTP e scuole secondarie di II grado	17 anni
2	Personale scolastico 2	1h 4'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC	4 anni
3	Personale scolastico 3	1h 18'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC e CTP	3 anni
4	Personale scolastico 4	54'	Docente di alfabetizzazione	Sì, società private, associazioni del privato sociale	1 anno
5	Personale scolastico 5	1h 3'	Docente di primo livello	Sì, IC, scuole secondarie di II grado	1 anno
6	Personale scolastico 6	1h	Docente di primo livello	Sì, CTP	Più di 15
7	Personale scolastico 7	45'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC, scuole italiane all'estero	1 anno
8	Personale scolastico 8	1h 1'	Personale ATA	Sì, IC, scuole secondarie di II grado e CTP	7 anni
9	Personale scolastico 9	47'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC	2 anni
10	Personale scolastico 10	1h 9'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC, CTP e scuole italiane all'estero	11 anni
11	Personale scolastico 11	Non registrata, appunti scritti	Personale ATA	Sì, IC	10 anni
12	Personale scolastico 12	57'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC e CTP	2 anni

13	Personale scolastico 13	38'	Docente di primo livello	Sì, IC	2 anni
14	Personale scolastico 14	Non registrata, appunti scritti	Personale ATA	Sì, IC e CTP	Più di 10 anni
15	Personale scolastico 15	50'	Docente di alfabetizzazione	Sì, IC	5 anni
16	Personale scolastico 16	Non registrata, appunti scritti	Personale ATA	Sì, IC e CTP	Più di 10 anni
17	Personale scolastico 17	1h 3'	Docente di primo livello	Sì, IC	5 anni
18	Personale scolastico 18	38' (intervista doppia)	Docente di alfabetizzazione	Sì, CTP, società private e associazioni del privato sociale	10 anni
	Personale scolastico 19		Docente di alfabetizzazione	Sì, IC e CTP	6 anni
19	Personale scolastico 20	1h 10'	Dirigente	Sì, IC	4 anni

C. Tavola sintetica delle interviste con studenti e studentesse

N.	Codice	Durata	Nazionalità	Corso a cui è iscritto/a	Sesso	Età	Da quanto tempo in Italia	Scolarizzazione progressa	Occupazione corrente
20	Stud. 1	23'	Ghana	A1	F	30-39	più di 5 anni	No/meno di 5 anni	Non occupato/a
21	Stud. 2	25'	Marocco	B1	F	20-29	1-2 anni	Diploma scuola secondaria superiore	Operaio/a
22	Stud. 3	43'	Marocco	Primo livello	M	40-49	più di 5 anni	Diploma scuola secondaria superiore	Addetto/a alle consegne
23	Stud. 4	23'	Guinea Bissau	A1	F	30-39	3-5 anni	No/meno di 5 anni	Non occupato/a
24	Stud. 5	19'	Nigeria	A1	F	20-29	più di 5 anni	No/meno 5 anni	Non occupato/a
25	Stud. 6	26'	Marocco	B1	F	40-49	più di 5 anni	Scuola primaria	Addetto/a alle pulizie?
26	Stud. 7	41'	India	B1	F	20-29	3-5 anni	BA	Non occupato/a

27	Stud. 8	28'	Perù	B1	F	18-19	1-2 anni	Diploma scuola secondaria superiore	Assistente familiare
28	Stud. 9	28'	Pakistan	A2 (ma A1 in interazione orale)	F	20-29	3-5 anni	Non rilevato	Non occupato/a
29	Stud. 10	27'	India	A2	F	20-29	3-5 anni	Diploma scuola superiore	Non occupato/a
30	Stud. 11	54'	India	A2	F	20-29	1-2 anni	BA	Non occupato/a
31	Stud. 12	20'	Gambia	A2	M	20-29	più di 5 anni	Scuola professionale	Occupato/a
32	Stud. 13	32'	India	A2	F	30-39	più di 5 anni	Non rilevato	Non occupato/a
33	Stud. 14	35'	Brasile	Primo livello	M	20-29	1-2 anni	Non rilevato	Muratore e tutto fare in una azienda agricola
34	Stud. 15	46'	Nigeria	Primo livello	F	50-60	più di 5 anni	Suola professionale	Addetto/a alle pulizie
35	Stud. 16	25'	Bangladesh	Primo livello	M	18-19	meno di 1 anno	Non rilevato	MSNA
36	Stud. 17	43'	Pakistan	Primo livello	M	18-19	1-2 anni	Non rilevato	Ristorazione
37	Stud. 18	24'	Somalia	Biennalizz.	M	18-19	meno di 1 anno	Scuola professionale	MSNA
38	Stud. 19	38'	Bangladesh	Biennalizz.	M	18-19	meno di 1 anno	Scuola media	MSNA
39	Stud. 20	47'	Bangladesh	Biennalizz.	M	18-19	meno di 1 anno	Scuola media	MSNA
40	Stud. 21	48'	Bangladesh	Biennalizz.	M	16-17	meno di 1 anno	Scuola primaria	MSNA
41	Stud. 22	27'	Camerun	Primo livello	F	40-49	più di 5 anni	Non rilevato	Occupato/a
42	Stud. 23	34'	Gambia	A2	M	20-29	3-5 anni	No/meno di 5 anni	Bracciante agricolo/a
43	Stud. 24	1h 1'	Sri Lanka	Primo livello	F	30-39	più di 5 anni	Diploma secondaria superiore	Non occupato/a

D. Voci del diario

N.	Data	Orario	Sede	Contesto
1	06-10-2020	15-15:40	A	Presentazione del progetto di dottorato alla riunione CAM
2	16-10-2020	16:30-19	A	Test d'ingresso
3	28-10-2020	10-13:30 15-17	B	Lezione A1, lezione A2, lezione di lettere (primo livello); segreteria
4	30-10-2020	9-12:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
5	30-10-2020	14-17	B	Riunione CAM e programmazione alfabetizzazione
6	03-11-2020	17:45-22	B	Lezione B1, lezione inglese (IDA)
7	06-11-2020	16:30-19	A	Lezione minori, lezione B1
8	13-11-2020	9-11:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
9	13-11-2020	12:30-14	B	Segreteria, pranzo con docente, corridoio
10	19-11-2020	10:30-13:30	B	Corridoio: cambio d'ora, pausa, lezione A2
11	27-11-2020	9-13	B	Aula docenti; corridoio: entrata studenti e studentesse; lezione A1
12	27-11-2020	16:30-19	A	Corridoio; entrata studenti e studentesse; lezione B1
13	04-12-2020	9-12	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
14	04-12-2020	14-17:30	B	Programmazione alfabetizzazione
15	18-12-2020	11:15-14	B	Corridoio, pause; lezione B1, lezione di lettere (primo livello)
16	18-12-2020	16:30-19	A	Segreteria, corridoio
17	22-12-2020	16-18	On-line	Commissione FAD: riunione n.1
18	23-12-2020	9-12:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
19	23-12-2020	14:30-19	B	Corridoio, aula docenti
20	22-01-2021	9-12:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
21	22-01-2021	14-17:30	B	Test d'ingresso, programmazione alfabetizzazione
22	29-01-2021	14-17	B	Riunione CAM e programmazione alfabetizzazione
23	05-02-2021	17-18:30	A	Segreteria
24	10-02-2021	17:30-22	B	Esami di fine corso A2
25	19-02-2021	8:45-12:45	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
26	22-02-2021	14-16	A	Riunione CAM
27	25-02-2021	10-13	A_es	Esami CILS
28	03-03-2021	9-13	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2

29	05-03-2021	10-13	B	Corridoio; Lezione di educazione civica (primo livello)
30	12-03-2021	14-16	On-line	Collegio di settore alfabetizzazione
31	19-03-2021	13-14:30	On-line	Commissione Accoglienza: riunione n. 1
32	24-03-2021	9-12:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
33	26-03-2021	14:30-15:30	On-line	Commissione Orientamento: riunione n. 2
34	09-04-2021	14-17	B	Riunione CAM e programmazione alfabetizzazione
35	13-04-2021	16:30-19:30	A	Lezione di scienze e di matematica (primo livello)
36	15-04-2021	10-14	A_es	Esami CILS
37	20-04-2021	13:30-15	On-line	Commissione Accoglienza: riunione n. 2
38	21-04-2021	18-20	B	Lezione di tecnologia (primo livello)
39	30-04-2021	11:15-13	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
40	30-04-2021	14-17	B	Test d'ingresso
41	05-05-2021	9-11	UAT	Incontro esplorativo per vademecum normativa migratoria
42	07-05-2021	13:30-14:10	On-line	Commissione Accoglienza: riunione n. 3 (solo per il primo punto OdG)
43	11-05-2021	13:30-16:30	A	Programmazione alfabetizzazione
44	11-05-2021	20:00-20:30	B	(Raccolta adesioni interviste) lezione di lettere (primo livello)
45	15-05-2021	9-12	On-line	Collegio docenti
46	17-05-2021	18:30-20:30	A	(Raccolta adesioni interviste), lezione di matematica
47	19-05-2021	11-13	A_Er_1	(Interviste), lezione multilivello A1/A2
48	25-05-2021	14-16	A	Riunione CAM
49	28-05-2021	14-17	B	Riunione CAM e programmazione alfabetizzazione
50	03-06-2021	9:30-12:30	A_Er_1	Lezione multilivello A1/A2
51	04-06-2021	16:30-17:15	A	Corridoio, entrata studenti e studentesse
52	11-06-2021	11-12	B	Corridoio
53	18-06-2021	10:50-15	B	Corridoio (durante esami primo livello)
54	21-06-2021	16:40-18:30	A	Corridoio (durante esami primo livello)
55	23-06-2021	7:45-10:45	B	Corridoio (durante esami primo livello)
56	29-06-2021	9-12	On-line	Collegio docenti

E. Criteri per la trascrizione delle interviste

Grassetto	Turni di parola dell'intervistatrice
Tondo	Turni di parola della persona intervistata
<i>Corsivo</i>	Cambio di codice (uso minoritario di altre lingue o dialetti all'interno di un discorso nella lingua maggioritaria) <i>Es.:</i> Sto pensando a quelle che sono le <i>skills</i> , tutte queste cose.
MAIUSCOLO	A voce molto alta <i>Es.:</i> MAMMA MIA! Questo dovrebbe renderci onore!
“ ”	Discorso diretto riportato dall'intervistato <i>Es.:</i> La signora della segreteria mi ha detto: “Ma ti serve per la cittadinanza?”
?	Intonazione interrogativa
!	Intonazione esclamativa
.	Intonazione conclusiva
,	Breve pausa
Vocale ripetuta	Allungamento vocalico in fine di parola <i>Es.:</i> Sì, avere delle diverse fasce orarieeee, per diverse tipologie di utenza, appunto.
...	Discorso sospeso/pausa lunga <i>Es.:</i> Però è andata... un po' storta, diciamo, non c'è tanta possibilità, non c'è tanta... come adesso, no?
-	False partenze, riformulazioni, incisi <i>Es. falsa partenza e di riformulazione:</i> È un po'-Non è facile, comunque. <i>Es. inciso:</i> Ovviamente, i genitori dei bambini – e poi con la normativa Covid – non sono felici che ci siano adulti che girano.
[commento]	Per riportare eventi esterni che si sono verificati durante l'intervista <i>Es.:</i> [46:15-47:29 <i>Si affaccia un'altra docente che non conosco, l'intervistata me la presenta</i>]
[parola/e]	Sovrapposizioni e interruzioni nei turni di parola o completamento parole/frasi <i>Es. di sovrapposizione dei turni:</i> C'è anche tutta una parte che voi non avevate obbligatoria, di ri-

	<p>conoscimento di competenze non formali e informali, quelle [sul lavoro]</p> <p>[Sì, è stato] difficilissimo!</p> <p>Es. di completamento:</p> <p>Quando vengo a scuola [di]menticare tutto!</p> <p>Perché loro [gli studenti e le studentesse], hanno, cioè, una ricchezza enorme.</p>
(commento/ =commento)	<p>Per sciogliere sigle; nel caso dell'italiano L2, per suggerire significato di passi in una interlingua di difficile comprensione</p> <p>Es. di scioglimento di sigla:</p> <p>La docente dice che il corso è duro, ma che alla fine si ha un diploma da segretarie o da OSS (Operatore Socio-Sanitario)</p> <p>Es. di interpretazione interlingua:</p> <p>Lì [in]segna[no] cucina, un corso un po' un po', un po' sì, un po' no, un po' vo[l]ta sì, un po' vo[l]ta no (= lì qualche volta c'era il corso di cucina, qualche altra volta no).</p>
/parola o gruppo di parole/ (commento)	<p>Per riportare il tono con cui è pronunciata una parola/frase (es. con enfasi, ridendo...) e per riportare aspetti extralinguistici (risata, sospiro...)</p> <p>Es.:</p> <p>Se hanno corsi con minorenni che escono dalla classe di /binennalizzati, siamo punto e a capo!/(con aria divertita).</p>
/.../	Parola o gruppo di parole incomprensibili