

I CPIA come scuole “di confine”: spunti per la formazione interculturale degli insegnanti

Alessandra Mussi

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it*

1. Introduzione

I CPIA appaiono oggi come contesti particolarmente complessi ed eterogenei di formazione degli adulti, che pongono sfide, ma anche offrono spunti per la formazione, in particolare interculturale, degli insegnanti che vi lavorano e, più in generale, di tutto il mondo della scuola. La breve riflessione su questi temi si svilupperà evidenziando le potenzialità di considerare i CPIA come scuole “di confine” e gli insegnanti come “etnografi”.

2. Scuole “di confine”

*Un panorama molto variegato, forse anche troppo,
nel senso che poi uno non riesce a seguire tutti.
Però molto interessante.
(Intervista insegnante).*

Dalla review della letteratura emergono alcune chiavi di lettura che illuminano specifici aspetti dei CPIA, descritti come:

- “punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie” (Pitzalis, 2019);
- contesti di “educazione popolare” (Bochicchio, 2021);
- “potenziali eterotopie”;
- “fucine di sperimentazione” (Virgilio, 2018, p. 26) didattica e pedagogica.

Raccogliendo, dunque, queste sollecitazioni, ci sembra particolarmente significativo considerare i CPIA come scuole “di confine”. Ci rifacciamo qui ai “Border Studies” che concettualizzano il confine non tanto come una linea, quanto come una *terra di frontiera* (Zoletto, 2007), una zona porosa, che non costituisce tanto un luogo di separazione, quanto di incontro.

Proprio da tale condizione di liminalità ci paiono emergere traiettorie potenzialmente innovative se si porta avanti un lavoro di formazione e riflessione con gli insegnanti, affinché si formino anch’essi ad essere figure in grado di stare nel

mezzo, sostare sui numerosi confini che attraversano le scuole e farne occasione di formazione per tutti.

Innanzitutto, i CPIA sono contesti di confine/incontro tra insegnanti e studenti, i quali come prima cosa necessitano di trovare a scuola un contesto accogliente, al cui interno gli insegnanti siano in grado di riconoscere e promuovere nelle differenze “relazioni fra” (Appadurai, 1996/2012). Relazioni inter-culturali, ossia di connessione, negoziazione e ibridazione tra orizzonti culturali differenti.

3. La formazione degli insegnanti come “insegnanti-etnografi”

Percepisco che c'è un lavoro da fare proprio di formazione di tutti quelli che lavorano intorno a questo ambiente. [...] Il clima che abbiamo intorno adesso è questo: di estrema semplificazione.
(Intervista insegnante).

Gli insegnanti dei CPIA hanno di rado ricevuto una formazione specifica (Pitzalis, 2019), solo di recente sono state inserite le prime figure provenienti dalla classe di concorso A23 con competenze specifiche nel lavoro in contesti multiculturali.

I bisogni formativi degli insegnanti toccano, dunque, molteplici ambiti, tra cui: la formazione di tipo interculturale, la formazione degli adulti, la creazione di una comunità di pratica. Tali bisogni sono strettamente connessi con la natura di confine di questi istituti formativi e in essa possono trovare le leve per lo sviluppo di processi formativi innovativi ed efficaci. Interessanti suggestioni in questo senso ci vengono fornite dal sapere antropologico, il quale per primo si è fondato come *sapere sulla frontiera*, perché nasce sulla frontiera tra mondi diversi, e contemporaneamente come *sapere di frontiera*, in quanto rifiuta le certezze del mondo di cui fa parte per aprirsi agli altri (Fabiotti, 1999, pp. XI–XII). In questo senso, ci pare che la proposta di Gobbo (2004) di pensare l'aggiornamento professionale degli insegnanti come “insegnanti-etnografi” sia di particolare interesse per i CPIA, favorendo l'adozione di posture ispirate al metodo etnografico, tra cui:

- la costruzione di una relazione “etnografica” con gli studenti, basata su un accesso graduale, la cura della relazione e una sensibilità di tipo interculturale (Bove, Mussi, 2020);
- l'impiego di approcci biografici che valorizzino la presa di parola da parte dei “subalterni” (Spivak, 1988).
- l'adozione di un metodo rigoroso (Dewey, 1929/1951b), ma allo stesso tempo flessibile, in grado di analizzare prospettive macro, meso, micro (Ogbu, 1981) e rimodulare le progettualità pedagogiche di conseguenza.
- l'esercizio della riflessività attraverso un'attenzione continua al proprio posizionamento e alla negoziazione di ruoli, aspettative, bisogni.

Si tratta di una prospettiva congiuntamente auto-etnografica (Ellis, Bochner, 2000), in cui gli insegnanti si fanno ricercatori riflessivi su se stessi, con ricadute auto-formative.

4. Conclusioni

A partire da queste premesse, gli insegnanti dei CPIA potranno a pieno titolo assumere la funzione di facilitatori di processi emancipativi dei soggetti a partire da un apprendimento linguistico che consenta anche di prendere coscienza del contesto in cui si vive per poterlo migliorare (Freire, 1974) e, più in generale, di processi di costruzione di diritti di cittadinanza in chiave interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press (trad. it. *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2012).
- Bellinva T. (2019). I cpia come potenziali eterotopie. Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco. In M. Colombo, F. Scardigno (eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 61-71). Milano: Vita e Pensiero.
- Bochicchio F. (2021). Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI (34), 20–35.
- Bove C., Mussi A. (2020). Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), 97-110.
- Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951b).
- Ellis C., Bochner A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks: Sage.
- Fabietti U. (1999). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Gobbo F. (2004). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro, L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 126–144). Milano: FrancoAngeli.
- Ogbu J.U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology, Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Pitzalis M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G.R., Pettenati, M.C., Rosa A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.

- Spivak G.C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 66-111). Urbana: University of Illinois Press.
- Virgilio F. (2018). Progetto proInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (eds.), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 20-41). Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.