Exstended abstract per la Conferenza DSU

Verso un sistema educativo integrato? Il ruolo dei CPIA per l'apprendimento permanente e l'inclusione sociale dei migranti: nodi aperti e sfide per il futuro

Anna Milione – CNR-IRPPS

Tiziana Tesauro – CNR-IRPPS

Tiziana Tarsia – Università di Messina

Introduzione/contesto

Nella società contemporanea l'apprendimento permanente ha assunto una funzione cruciale nella costruzione delle biografie individuali e del vivere sociale, non solo per l'aggiornamento e la riqualificazione professionale, ma anche per promuovere lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.
In Italia la legge di riforma del mercato del lavoro (l. 92/2012) per la prima volta pone le premesse per mettere a sistema politiche per l'apprendimento permanente. La legge recependo gli orientamenti europei, lo definisce come: "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (art. 4, co. Da 51 a 61 e da 64 a 68) e prevede l'organizzazione di "reti territoriali" per costituire un sistema integrato di apprendimento permanente.
Connettendo l'istruzione degli adulti con le politiche attive del lavoro, la rete per l'apprendimento permanente risponde a più istanze politiche. Le politiche nazionali si inseriscono in un più ampio fenomeno di istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti, ovvero di un incremento delle politiche pubbliche prodotte da governi e organizzazioni internazionali sui temi di istruzione e formazione degli adulti al fine di fronteggiare criticità e sfide di una società e di un mondo del lavoro caratterizzati da complessità crescente. La promozione di reti nelle politiche si inserisce inoltre in un più ampio processo di decentralizzazione e razionalizzazione della spesa pubblica, in atto dalla seconda metà degli anni '90: nei discorsi e nelle politiche le reti territoriali sono spesso presentate come un modo di modernizzare i servizi pubblici e di migliorare la loro efficienza, efficacia e qualità, nell'ottica che la struttura reticolare consentirebbe di avvicinare istituzioni e servizi ai cittadini, semplificando la burocrazia e incoraggiando modalità gestionali più orizzontali e democratiche (Grimaldi, 2011).

Problema di ricerca con indicazione di domande stimolo

Nel framework dell'Agenda politica europea e dell'Agenda 2030 (ONU 2015) per uno sviluppo equo e sostenibile, il riconoscimento di apprendimenti formali, non formali e informali, la definizione delle competenze chiave, la complessificazione del concetto di alfabetizzazione prefigura una pluralità di attori, luoghi e contesti educativi. Ma come si traduce in pratica il discorso sull'apprendimento

permanente? (Ball et al. 2012) Attraverso quali esperienze? In che misura queste esperienze sono trasferibili? Quali condizioni infrastrutturali favoriscono lo sviluppo di pratiche di apprendimento permanente? In che modo si fa apprendimento permanente nei contesti difficili? E soprattutto, quali opportunità per i soggetti più fragili? La ricerca muove da queste domande guardando alla policy dell'Istruzione degli adulti (IdA) in Italia e a un campo specifico di pratiche che interessano i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). I CPIA sono stati riconosciuti "soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente" (Conferenza unificata, 2014) delineate dall'intreccio tra le politiche di riordino dell'istruzione degli adulti (DPR 263/2012) e di riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012).

Considerando la domanda di formazione che preme sui CPIA, i flussi migratori che nelle ultime decadi hanno interessato l'Italia hanno modificato il profilo dell'utenza tradizionale, con una forte crescita della componente con cittadinanza non italiana (Indire 2024; Poliandri e Epifani 2023; Isfol 2013). I CPIA al crocevia tra politiche migratorie e politiche educative costituiscono un presidio fondamentale per l'utenza con background migratorio non solo per quanto concerne la certificazione per il permesso di soggiorno ma anche per l'orientamento sul territorio e l'inclusione sociale (Colombo 2019; Signorini 2025). Ne consegue che ha assunto una forte rilevanza l'analisi delle risposte messe in campo ai bisogni di apprendimento linguistico e di istruzione di base emergenti e promuovere percorsi educativi efficaci.

Dalle azioni di ricerca empirica implementate emergono tre questioni principali che mettono in discussione l'identità del CPIA così come promossa dalle politiche, ovvero l'essere un punto di "riferimento stabile e diffuso" (Decreto interministeriale 12-03-2015) per la rete dell'apprendimento permanente, da cui le seguenti domande stimolo:

a) A 10 anni dalla riforma il CPIA si raffigura come un campo in 'tensione', il suo ruolo nella rete per l'apprendimento permanente appare ancora incerto e sfumato, in una cornice fluida in continua evoluzione. Diversi elementi di criticità si riferiscono essenzialmente alla questione dell'autonomia fragile che il CPIA ha potuto implementare, per quanto concerne la dotazione strutturale e il raccordo sul territorio con le altre istituzioni scolastiche con cui dovrebbe condividere spazi, strutture e dispositivi.

DOMANDA STIMOLO: **Come rafforzare l'identità del CPIA quale istituto formativo pubblico, sia nel sistema educativo nazionale sia nella governance territoriale per favorire percorsi educativi integrati e promuovere una cultura condivisa sul tema dell'educazione permanente che riguarda autoctoni e migranti?**

b) Per quanto concerne gli assetti organizzativi e didattici, il tema dell'istruzione degli adulti interseca dinamiche di carattere globale connesse ai fenomeni migratori, generando nuove sfide educative che richiedono un investimento specifico di risorse strutturali, che garantiscano infrastrutture e ampliamento dell'organico stabili.

DOMANDA STIMOLO: Come consolidare gli assetti organizzativi e didattici per quanto concerne l'accesso, riducendo o eliminando le liste di attesa, e i bisogni di apprendimento linguistico e di istruzione di base (diversi per età, background formativo, culturale, sociale e esperienze migratorie)?

c) Per quanto concerne nello specifico la didattica, il background dei docenti è molto diverso per formazione e esperienza maturata sul campo; sono assegnate al CPIA solo 2 docenti che hanno una competenza specifica per l'insegnamento dell'italiano agli alloglotti (classe di concorso A023).

DOMANDA STIMOLO: Come potenziare l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e incrementare le competenze interculturali di tutti i docenti?

Approccio proposto

A fronte di una fenomenologia fortemente composita e mutevole delle condizioni e delle traiettorie migratorie, è importante comprendere se e in che misura i soggetti migranti abbiano la possibilità di valorizzare o far crescere la loro formazione nell'incontro con il sistema educativo del paese di accoglienza (Colombo 2019). Dalla capacità di riconoscere il capitale culturale pregresso e di prenderne in carico i bisogni di apprendimento dipendono le opportunità di inclusione sociale e emancipazione.

In questa prospettiva la ricerca approfondisce l'analisi delle risposte messe in campo attraverso l'analisi di dati di fonti secondarie e dati di indagini dirette. Per quanto concerne le indagini dirette, si fa riferimento a ricerche di campo in alcuni contesti regionali del mezzogiorno: uno studio di caso svolto nella rete territoriale del CPIA di Salerno all'interno di un progetto commissionato all'IRPPS nell'ambito del Piano di Attività per l'innovazione degli adulti (Milione 2022); e un progetto di ricerca in corso, su "Pratiche e percorsi educativi nella rete territoriale del CPIA di Messina", nell'ambito della Convenzione con il dipartimento COSPECS dell'università di Messina e il CPIA di Messina.

Discussione

Mentre le classi del primo e del secondo ciclo di istruzione si riducono in seguito al declino demografico, le iscrizioni al CPIA sono in esubero: i dati dell'anno scolastico 24/25, e anche rispetto a quelli del 23/24, segnalano un aumento significativo delle iscrizioni, sia per conseguire il diploma di terza media, sia per le certificazioni di lingua italiana e le attestazioni di garanzia delle competenze (lingue straniere e informatica) (cfr. monitoraggi della RIDAP, Gruppo Nazionale per l'apprendimento permanente).

Bibliografia

Ball, S. J., Maguire, M., & Brown, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Londra-New York: Routledge.

Colombo, M. (2019). "La necessità di formare le persone migranti: la dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle Università", in M. Colombo & F. Scardigno (a cura di), La formazione dei rifugiati e dei minori non accompagnati. Una realtà necessaria (pp. 19-36). Vita e Pensiero.

Indire (2024). Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Caratteri, risultati e prospettive della ricerca (https://www.indire.it/2024/09/09/viaggio-nellistruzione-degli-adulti-in-italia-disponibile-il-terzo-volume-sui-risultati-della-ricerca-indire/).

Isfol (2013), Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio, Roma.

Milione A. (2022). “L’apprendimento permanente degli adulti migranti”, in Milione A., Tesauro T., L’apprendimento permanente degli adulti. Esperienze e pratiche, Pavia: Edizioni Altravista, pp. 95-115.

Poliandri, D. Epifani G. (a cura di), 2023. Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione, INVALSI & FrancoAngeli Open Access (http://bit.ly/francoangeli-oa).

RIDAP & Tuttoscuola (2024). Largo ai CPIA. Terzo rapporto sulle esperienze di istruzione degli adulti in Italia. Edizioni Tuttoscuola.

Signorini S. (2025). FierIDA 2025: una riflessione sull’istruzione degli adulti in Italia, Epale Journal, 17, pp. 126-131.