



2
Aprile 2025

The boundaries of *integration*: when “forced migrations” shape the School

I confini dell'*integrazione*: quando le “migrazioni forzate” danno forma alla scuola

Giulia Pizzolato

Università degli Studi di Palermo

giulia.pizzolato@unipa.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17209

ABSTRACT

The recent migration policies have established a “natural” connection between social inclusion of the new citizens and the second language acquisition. This has reinforced the frontline role of Adult Education Centers (Cpia) in delivering and assessing linguistic education programs for migrant persons, through which Cpia are tasked with Second Language Education and certifying students' proficiency levels (according to the CEFR).

The increasing presence of asylum seekers in Italy, particularly the establishment of emergency reception systems — “Centri di Accoglienza Straordinaria”— has not only reaffirmed this “natural” connection but has also led to collaborative protocols between Cpia and Prefectures, which have transformed the practices and structures of the school itself. I will attempt to analyze these transformations from a critical perspective.

Keywords: cpia, second language education, asylum seekers, literacy, migrants' integration.

RIASSUNTO

Le recenti politiche migratorie hanno stabilito una connessione "naturale" tra l'inclusione sociale dei nuovi cittadini e l'acquisizione della seconda lingua. Ciò ha rafforzato il ruolo in prima linea dei Centri per l'istruzione degli adulti (Cpia) nell'erogazione e nella valutazione dei programmi di educazione linguistica per le persone immigrate, attraverso i quali i Cpia sono incaricati dell'educazione alla seconda lingua e della certificazione dei livelli di competenza degli studenti (secondo il QCER).

La crescente presenza di richiedenti asilo in Italia, in particolare l'istituzione di sistemi di accoglienza di emergenza - i "Centri di Accoglienza Straordinaria" - non solo ha riaffermato questo legame "naturale", ma ha anche portato a protocolli di collaborazione tra Cpia e Prefetture, che hanno trasformato le pratiche e le strutture della scuola stessa. Cercherò di analizzare queste trasformazioni da una prospettiva critica.

Parole chiave: cpia, educazione alla seconda lingua, richiedenti asilo, alfabetizzazione, integrazione dei migranti.

1. INTRODUZIONE

Il principio di educabilità, attraverso la scolarizzazione, segna tradizionalmente il confine tra chi è ammesso a far parte di una comunità nazionale e chi ne rimane escluso. In questo processo ambivalente l'educazione linguistica svolge da sempre un ruolo di primo piano in contesto europeo (e coloniale), in quanto strumento utilizzato dallo Stato per il consolidamento e la trasmissione di una varietà linguistica *legittima*, essenza stessa della Nazione (Bourdieu, 1992).

Le politiche di confine che hanno caratterizzato l'assetto italiano negli ultimi vent'anni hanno influenzato gli immaginari intorno alle migrazioni, e così anche le politiche educative, facendo virare la cosiddetta "Educazione degli Adulti"¹ sulla scia della parola d'ordine *integrazione*: l'inclusione sociale dei nuovi cittadini dipende dall'apprendimento della lingua italiana, che è sia principio di partecipazione sociale per coloro che provengono da realtà nazionali considerate "povere", sia "pietra miliare dell'inviolabilità della nazione" (Herzfeld, 2022, p. 118).

L'articolo intende indagare in che modo l'associazione *di natura* tra l'acquisizione di una lingua "nazionale" e i processi di *integrazione* ha influenzato le prassi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia)², e in particolare nei confronti delle persone migranti "per asilo".

¹ L'insieme dei processi educativi formali, non-formali e informali che interessano l'età adulta (Federighi 1996).

² I Cpia, istituiti con il D.P.R. 263/2012, sono una tipologia di istituzione scolastica autonoma che si rivolge alla popolazione adulta o a persone minorenni di età superiore a 17 anni; la loro offerta formativa è assimilabile a quella del primo ciclo di istruzione.

2. UNA STORIA DI MARGINALITÀ

Nella storia del nostro Paese i dispositivi per l'istruzione, la formazione e l'educazione rivolti alla popolazione adulta sono da sempre stati investiti della “gestione della marginalità”, declinata in analfabetismo, dialettismo, disoccupazione, ecc., in uno spazio istituzionale liminale (Bianchi e D'Antone, 2024). I Cpia rappresentano oggi l'ultima tappa del processo di istituzionalizzazione della cosiddetta “Educazione degli Adulti”; dopo la rivoluzionaria stagione operaia³ e femminista⁴ dei corsi delle “150 ore” e la sua graduale normalizzazione, a partire dagli anni Novanta la presenza di studenti extraeuropei⁵ – giunti in Italia per mobilità internazionale – tra i banchi si è fatta via via preponderante. Le scuole per adulti si sono trovate così al cospetto di nuove istanze individuali e rinnovati mandati istituzionali: se prima avevano il compito di alfabetizzare le masse, educare i cittadini più marginali, professionalizzare i giovani della dispersione scolastica, i loro obiettivi rispondevano ora alla parola d'ordine *integrazione*. Ben presto sono diventate “scuole per immigrati”, nelle quali l'egemonia dei corsi di italiano come lingua seconda guidava l'agenda di tutta la programmazione didattico-educativa. La tradizione linguistica europea e la genealogia degli stati-nazione detta infatti la linea ideologica su cui poggiano i processi di *integrazione* dei nuovi cittadini: l'equazione culturalista “una nazione–una lingua–un popolo”, alla base dei nazionalismi europei, indirizza anche le strategie istituzionali che l'Ue mette in campo nei confronti di chi vi giunge da altri paesi – considerati “poveri”. Se l'assunto delle politiche del Consiglio d'Europa è che l'inserimento sociale dei nuovi cittadini dipende dal loro “adattamento alla cultura europea”⁶ attraverso l'acquisizione delle “lingue nazionali”, allora le azioni finalizzate all'apprendimento linguistico svolgono un ruolo cardine nel governo dei processi migratori⁷. Si instaura in questo modo una stretta correlazione tra Scuola e politiche migratorie nella formazione della popolazione adulta: la prima è investita della gestione dei processi di *integrazione* dei nuovi cittadini, aderendo ai dettami normativi del Ministero dell'Interno, mentre le sue azioni si sostengono sulle ideologie che sono alla base delle *language policies* dell'Unione⁸. Sono esemplificativi di tale interdipendenza alcuni punti di intersezione normativa tra il diritto alla permanenza e quello allo studio, come la legge 94/2009, il D.P.R. del 14 settembre 2011, n.179, o la Legge 132/2018⁹.

³ Per approfondimenti si vedano Causarano (2016); Rossetti Pepe (1975); Tornesello (2006).

⁴ Frisone (2014).

⁵ Per non appesantire la lettura, utilizzerò la flessione maschile per indicare entrambi i generi, fatto che non intende in nessun modo oscurare la presenza e il ruolo delle donne.

⁶ Consiglio d'Europa

(<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6>).

⁷ Blommaert (2009) suggerisce di interpretare questa ideologia – che si materializza nelle politiche e nelle tecnologie dell'educazione linguistica – come un paradosso che deriva dalla globalizzazione del capitale: mentre quest'ultima riduce progressivamente il potere e lo spazio d'azione degli Stati nazionali sul piano economico, essi incrementano la loro autorità politica su scala nazionale (*National Order* [Malkki, 1995]), attraverso la solidificazione e l'espansione delle loro infrastrutture.

⁸ Scrive Porcaro, presidente della Rete Nazionale dell'Istruzione degli adulti: “Il sistema dei CPIA appare quindi strategico per l'inclusione e la coesione sociale dei cittadini stranieri e dei migranti in quanto, grazie alla cura posta nelle pratiche didattiche di insegnamento dell'italiano come seconda lingua, favorisce l'acquisizione e lo sviluppo di strumenti culturali e cognitivi fondamentali per una piena integrazione nella comunità di accoglienza, per l'inserimento nel mercato del lavoro e per un esercizio libero e consapevole della democrazia.” (*Ibid.* 2021: 95).

⁹ La legge 94/2009 richiede una certificazione minima di livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Qcer) per l'ottenimento del permesso di soggiorno Ue per soggiornanti di lungo periodo. Il D.P.R. 179 del 2011 chiede al cittadino che fa richiesta di permesso di soggiorno di dimostrare, entro due anni (prorogabili a tre), di avere

Le correlazioni tra Scuola e immigrazione, e le forme di potere che la prima esercita sulla popolazione migrante, non riguardano solo il piano normativo. I titoli di studio ottenuti nei paesi extraeuropei spesso non sono validi in Italia: il disconoscimento di percorsi di vita rilevanti delle persone le rende anonime e indistinte nelle società di accoglienza, mentre invisibilizza le esperienze e i saperi di cui sono portatrici. Il Cpia costituisce così il principale strumento per l'ottenimento di un primo “pezzo di carta”, utile (forse) per proseguire gli studi, professionalizzarsi, o cercare lavoro. È facile immaginare quali siano le conseguenze in termini educativi, didattici e di politica scolastica: lo sbilanciamento di potere tra studente migrante – soggetto a normative che lo costringono a continue valutazioni del suo operato di cittadino e di parlante “non-nativo”¹⁰ – e Cpia, spinge quest'ultimo a un ripiegamento passivizzante e infantilizzante delle pratiche educative e didattiche.

Come docente che opera da diversi anni nei Cpia torinesi ho l'opportunità di rintracciare i segni di questi andamenti nelle prassi che ho osservato in prima persona: benché situato nel contesto specifico dei Centri per l'Istruzione degli Adulti della città di Torino, questo tipo di disamina può rivelarsi a mio avviso proficuo, poiché sono spesso le pratiche, ancor più delle norme, ad agire sui percorsi scolastici (e di vita) degli individui e a far apparire in controluce gli universi simbolici che muovono i fili della realtà.

3. I CPIA: “SCUOLE DI ITALIANO PER IMMIGRATI”

I Cpia si configurano come istituti secondari di primo grado e annoverano nella loro offerta formativa quattro tipi di corsi:

- di primo livello primo periodo (scuola secondaria di primo grado);
- di alfabetizzazione e apprendimento in lingua italiana (Aali) – per l'ottenimento di certificazioni linguistiche di livello A1 e A2 del Qcer;
- di primo livello secondo periodo (biennio di scuola secondaria di secondo grado);
- di “garanzia delle competenze” (lingue straniere, alfabetizzazione digitale, ecc.).

L'ambiguità dell'uso della parola “alfabetizzazione” da parte del Ministero dell'Istruzione (e del Merito), per la definizione dei corsi Aali, richiede una preliminare digressione. Mutuato dall'inglese *literacy* – solitamente utilizzato per indicare i corsi di primo primo apprendimento (*media l.*, *digital l.*, *visual l.*, ecc.) – il termine indica sia l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, sia quello finalizzato all'acquisizione di abilità lettoscrittorie (D'Agostino, 2022). L'ambivalenza dell'etichetta porta con sé conseguenze su più livelli: da un punto di vista formale opacizza la presenza di studenti

raggiunto un livello di competenza minimo di livello A2 in italiano. La legge 132/2018 richiede, tra le altre cose, una certificazione di livello B1 (o un diploma di scuola secondaria) per ottenere la cittadinanza italiana.

¹⁰ In ambito glottodidattico viene spesso definito “non-parlante” lo studente della lingua (seconda) target nelle prime fasi del processo di apprendimento. Quelle di “parlante” e “non-parlante”, o di “parlante nativo” e “non-nativo” – così come molte altre, come “lingua materna”, “lingua seconda”, “interlingua”, ecc. – sono categorizzazioni che la sociolinguistica, e in generale la linguistica europea e nordamericana, hanno prodotto e utilizzano nella definizione degli individui dal punto di vista delle competenze linguistiche. Come sostengono i promotori di un approccio critico a questi temi, tali tassonomie sono portatrici di concezioni e regimi culturalmente determinati. Per un approfondimento si vedano le interessanti riflessioni di Flores e Rosa in merito alla cosiddetta *raciolinguistic perspective* (Rosa, Flores, 2017), ma anche le ulteriori rielaborazioni di Alim (2023); Alim *et al.* (2020); Blommaert (2005; 2009; 2010); Canut (2021a); Heller, McElhinny (2017); Makoni (2012); Makoni *et al.* (2002); Severo, Makoni (2020); Urcioli (2020) e, in ambito glottodidattico, Darwin, Norton (2023); Garcia (2017); Norton (2013).

analfabeti all'interno dei Cpia, omogeneizzando l'offerta formativa alla mera glottodidattica dell'italiano, e privando così la popolazione studentesca di docenti e corsi adatti alle loro esigenze. In termini educativi e di politica scolastica sembra presupporre una condizione di analfabetismo degli apprendenti: chiunque frequenti un corso Aali appare essere non-scolarizzato, condizione spesso equiparata all'analfabetismo. A differenza di quanto le disposizioni normative prevedano, gli Aali non hanno sempre l'A2 o l'A1 come livelli target: benché le disposizioni del Qcer inizialmente non lo prevedessero, le prassi organizzative dei Cpia hanno infatti cercato di porre rimedio all'ambiguità ministeriale differenziando l'"alfabetizzazione in lingua italiana" in corsi di glottodidattica dell'italiano come L2 – livelli A1 e A2 del Qcer - e di *literacy education*, indirizzati a chi non ha un percorso pregresso di apprendimento formale – livelli "pre A1"¹¹. Il termine non cessa tuttavia di presentare criticità: permane il rischio di una facile equazione tra "studente Aali" e "apprendente analfabeta", capace di pregiudicare i percorsi scolastici¹² e di alimentare un immaginario neocoloniale sulle lingue (*neocolonial ideological linguistic regime* [Canut, 2021b])¹³.

Nella maggior parte degli Istituti, soprattutto nei centri urbani, i corsi Aali e di primo livello (primo periodo) impegnano la maggior parte delle risorse della scuola e coinvolgono la maggioranza degli iscritti. Nonostante rispondano a diverse esigenze formative, esiste tra loro un'evidente gerarchizzazione: i primi sono tenuti da docenti di scuola primaria ("alfabetizzatori"), mentre nei secondi, che impongono criteri di frequenza e di "competenze" stringenti, richiesti dall'esame conclusivo (del primo ciclo di istruzione), insegnano "professori" di scuola secondaria. Gli Aali hanno carattere più informale e dai contorni sfumati, essendo spesso considerati preparatori ai corsi di primo livello¹⁴, mentre questi ultimi occupano la scena principale: lo stesso accade, per metonimia, con i docenti e gli studenti che li frequentano. Esiste una separazione netta tra i due tipi di corsi, sia nell'organizzazione didattica, sia nella scansione oraria, sia nelle attività di *testing* iniziale¹⁵.

È in questa atmosfera di forte precarietà, discrezionalità e opacità che dobbiamo contestualizzare le attività che hanno luogo all'interno dei Cpia e le scelte del loro personale, intersecandole con gli aspetti che caratterizzano le recenti migrazioni verso l'Italia: la chiusura e l'esternalizzazione delle frontiere, la prevalenza di persone richiedenti asilo tra la popolazione immigrata – impegnate in pratiche burocratiche lunghe e estenuanti per l'ottenimento del permesso di soggiorno – e, con loro, l'imporsi del *Campo*, strumento istituzionale di governo e controllo delle persone migranti e dei processi di mobilità.

¹¹ Denominati anche "A0", "PreA", "Az", a seconda delle realtà scolastiche: tali neologismi tassonomici mettono in evidenza la gerarchizzazione dei livelli linguistici e il posizionamento degli studenti "di bassa scolarità" al loro interno.

¹² Per maggiori approfondimenti su questo tema; si veda D'Agostino (2022).

¹³ Attraverso i rapporti tra i *language* (Becker, 1991) – la legittimazione di alcuni e il silenziamento di altri (definiti dalla linguistica tradizionale "dialetti", "lingue etniche", "*pidgin*", "varietà non-standardizzate") – si rappresentano sistemi di dominazione neocoloniale, che si riproducono a scuola per il tramite dell'educazione linguistica (Canut, 2021; Makoni & Pennycook, 2007; Ndhlovu & Makalela, 2021; Pennycook, 2012).

¹⁴ La certificazione A2 del Qcer viene spesso utilizzata come criterio di accesso ai corsi di primo livello, benché non sia richiesto dalla normativa che regola i Cpia.

¹⁵ L'attività "diagnostica" preliminare all'inizio dei corsi (chiamata *accoglienza*) consiste in un colloquio conoscitivo e in attività di testing di lingua italiana – che prevede test diversi a seconda del percorso formativo che ne deriverà – per accertare il livello iniziale di competenza linguistica e di scolarizzazione del nuovo iscritto: dall'incrocio di questi fattori l'insegnante dovrebbe, con lo studente, dare forma al percorso di studi più adatto alle sue esigenze (attraverso il Patto Formativo Individualizzato).

4. I CONFINI DELL'INTEGRAZIONE

Nel prendere in considerazione le prassi osservate a scuola, metterò in rilievo alcuni elementi che caratterizzano la realtà quotidiana dei Cpia. Più che ad aspetti didattici, le pratiche cui faccio riferimento ineriscono a attività organizzative in senso ampio, volte a classificare, ordinare e posizionare gli studenti nella geografia dei corsi.

Sin dalle iniziali attività di *accoglienza* si tratteggia una di frontiera interna alla scuola, che instaura rapporti gerarchici tra i percorsi di studio – tra corsi Aali e di primo livello, come tra i diplomi cui danno esito – tra il personale impegnato, e gli studenti che vi hanno accesso, secondo un regime intersezionale di criteri e pregiudizi di riferimento. Come vedremo oltre, l'accesso ai vari tipi di corsi non è privo di connotazioni, come non è uguale per tutti la possibilità di frequentare le diverse proposte formative. Ciò è dovuto anche alla difficoltà da parte dei Cpia a riconoscere le esperienze pregresse degli studenti, soggetti a costante *presentificazione* (Bacchini e Daminelli, 2024)¹⁶: la dimensione temporale riconosciuta alle persone che varcano la soglia della scuola, infatti, è parziale, privata della sua complessità. La temporalità è intesa qui sia come dimensione storica dell'individuo che come tempo di vita. La prima rimanda al percorso biografico, e così alla somma delle esperienze (scolastico-formative, lavorative, linguistiche, socioculturali) di uno studente adulto, attraverso le quali ha interiorizzato competenze, abilità e saperi; la seconda fa riferimento al tempo che la persona può dedicare al percorso di studio, ritagliandolo nella complessa geografia delle sue attività quotidiane – costituita da incombenze, tempistiche di lavoro, di cura, di riposo, sociali e familiari – nel corso degli anni investiti allo scopo. La sistematica dilatazione del periodo di studio richiesto dalla scuola è uno degli strumenti più evidenti del potere che essa esercita sulla realtà quotidiana degli individui. Ciò non ha conseguenze solo in termini scolastici – si dilatano i percorsi di istruzione lungo linee discrezionali e monodirezionali, che frustrano la motivazione all'apprendimento e riducono lo spazio di azione individuale – poiché sono connesse alla complessità della vita di una persona adulta, extraeuropea, immigrata – che costruisce un'autonomia professionale ed economica, ha la responsabilità di un nucleo familiare, che è imbrigliata nelle maglie amministrative per il diritto alla permanenza – e alle sue tempistiche. Quando lo studente viene sottoposto all'intervista e ai test di conoscenza della lingua italiana, è ridotto alla dimensione di *mero soggetto parlante* (o “non-parlante”), privato della sua dimensione storica: detentore (o meno) di una competenza in una specifica lingua e in un codice di scrittura (“l'italiano”), che appare il principale discrimine per il suo posizionamento all'interno delle proposte formative della scuola. Le risorse linguistiche del candidato vengono disconosciute: le “lingue europee” – eredità coloniale di molti dei paesi attraversati dagli studenti – sono spesso declassate a forme “ibride” (“pidgin”, “inglese nigeriano”, “francese africano”, ecc.¹⁷), mentre gli altri *language* di cui è portatore sono invisibilizzati da definizioni che ne rappresentano l'inammissibilità e l'inintelligibilità – “dialetto”, “lingua africana”, “lingua etnica”, ecc. I parametri che dettano le tempistiche del percorso scolastico sono discrezionali e il potere di chi è

¹⁶ “[la presentificazione è un] atto di di forza da parte degli Stati, che utilizzano il tempo come un'arma [...] per astrarre i soggetti dal corso della Storia, collocandoli in un presente reiterato, allungato, elasticizzato, in funzione del loro assoggettamento. La presentificazione è quindi l'atto di ridurre un soggetto esclusivamente a un tempo presente, negandone al tempo stesso un passato e ostacolandone un futuro, e quindi negando la possibilità di divenire del soggetto, condannandolo di fatto a un'assenza.” (*Ibid.*: 2).

¹⁷ Ho personalmente ritrovato queste definizioni nelle schede di rilevazione delle competenze dei nuovi iscritti, compilate da colleghi.

chiamato a definirle talvolta determinante, poiché influisce nelle traiettorie migratorie e di vita dell'individuo.

Se consideriamo chi frequenta i Cpia e le caratteristiche delle recenti migrazioni verso l'Italia, la nozione di *Campo* – mutuata dalla letteratura socio-antropologica¹⁸ –, inteso come “forma politica usata dagli stati europei, e dall'Italia in particolare, per gestire l'arrivo e la permanenza di migranti in fuga da condizioni di repressione, povertà economica e violenza” (Pinelli, 2014, p. 69) – si rivela congeniale all'argomentazione. Sono molti, infatti, gli studenti che risiedono nel *Campo*, soprattutto nella città metropolitana di Torino: che si tratti di Cas¹⁹ gestiti dalle prefetture, o di strutture del Sistema Accoglienza e Integrazione (Sai), o ancora di comunità mamma-bambino per vittime di violenza o in situazioni di fragilità abitativa, molti iscritti dei Cpia del capoluogo piemontese vivono in strutture i cui confini simbolici sono sfumati, ambigui, eppure determinanti le loro vite quotidiane e le traiettorie migratorie. La temporalità per le persone nel *Campo* è *sospesa* (Rahola, 2005), e la progettualità da cui dipendono le loro esistenze inintelligibile. Contrariamente a quanto le teorie di Freire (1971) inerenti l'educazione degli adulti suggerirebbero, in un contesto così delineato il Cpia non si configura tanto come uno strumento di emancipazione per chi è confinato nel *Campo*, ma piuttosto come uno dei suoi dispositivi: non solo per quel regime di *sospensione* che accomuna le due realtà – o che in esse si somma – ma soprattutto per il meccanismo di alleanze che i sistemi di accoglienza e i Cpia hanno instaurato nel corso degli ultimi 15 anni. Ne è un esempio significativo il “Protocollo di collaborazione per la formazione linguistica e l'orientamento lavorativo di cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale”²⁰, che riguarda in particolare chi abita nei Cas.

5. UN PROTOCOLLO PER STUDENTI NEL CAMPO

Siglato il 16 dicembre 2016 dalla Prefettura di Torino, dall'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e dai cinque Cpia della Città Metropolitana, il “Protocollo di collaborazione per la formazione linguistica e l'orientamento lavorativo di cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale” obbligava gli enti gestori dei Cas all'iscrizione dei loro ospiti presso i Cpia territoriali e al pagamento di una quota di iscrizione di 20 euro, mentre gli istituti scolastici “[...] si impegnano ad accogliere e iscrivere, prioritariamente, nel quadro delle proprie possibilità, i cittadini stranieri richiedenti protezione internazionale offrendo loro un percorso di formazione linguistica e civica [...]”. Nella *ratio* dei suoi firmatari il documento aveva il duplice scopo di fornire una formazione linguistica a misura di persone residenti nei Cas, e di assicurarsi che queste frequentassero effettivamente i corsi. Coerente con la *morale umanitaria* descritta da Fassin (2010), il Protocollo materializzava l'ambivalenza che caratterizza le politiche scolastiche nei confronti degli studenti richiedenti asilo: da una parte essenzializzava le tassonomie amministrative del diritto migratorio per rispondere agli specifici bisogni di chi, *vittima*, merita particolare compassione e assistenza, dall'altra ne

¹⁸ Per una panoramica sul tema *Campo* in ambito socio-antropologico, si vedano Agamben (2003); Agier (2009); De Genova (2002); Fassin (2010); Rahola (2005); Pinelli (2014). *Campo* (spesso definito anche “Camp” o “Campo” [con accento in posizione ossitona]) è la definizione utilizzata anche dalle persone richiedenti asilo o rifugiate per indicare i centri di accoglienza.

¹⁹ Centri di Accoglienza Straordinaria.

²⁰ <http://www.prefettura.it/FILES/DOCS/1233/3-PROTOCOLLO%20COLLABORAZIONE%20RETECPIA%20PREFETTURA%20USR.PDF> (ultima consultazione ottobre 2024).

circoscriveva gli spazi di azione, anche formativa, e di espressione individuale. La specifica differenziazione tra gli studenti “richiedenti asilo dei Cas” rispetto alle altre soggettività che abitano il Cpia risponde a questa biunivoca e ambigua esigenza, e porta con sé specifiche prassi educative. L'impegno e le strategie previste dal Protocollo dipendevano dalle competenze e dalla creatività del personale Cpia, poiché l'accordo non apportava cambiamenti all'organico assegnato agli Istituti e agli spazi messi loro a disposizione, alla distribuzione dei docenti per classe di concorso e alle tempistiche sancite dal calendario scolastico. I Cpia torinesi non riuscivano così a rispondere in modo esaustivo ai bisogni di apprendimento degli studenti che abitavano nei Cas: avevano difficoltà a fornire “[...] corsi di apprendimento e approfondimento della lingua italiana, senza interruzioni nel corso dell'anno, per un numero minimo di 10 ore settimanali [...]”, arrivando a erogare in molti casi solo quattro. Molti centri erano situati in zone isolate, mal o per nulla collegate alle scuole. Inoltre, i Cpia faticavano a modulare la loro offerta formativa sulle esigenze degli studenti²¹.

A seguito delle successive norme in materia di diritto all'asilo, e soprattutto al cosiddetto “Decreto Salvini”, il Protocollo è gradualmente decaduto²²; ha tuttavia contribuito all'instaurarsi nei Cpia di alcune prassi – e di un preciso universo simbolico – nei confronti degli studenti richiedenti asilo, i cui riverberi sono visibili ben oltre la validità formale del documento: ha dato forma a un nuovo *soggetto educativo*, “lo studente Cas” – la cui genealogia guarda alle tassonomie del discorso giuridico-amministrativo – interpellando apposite prassi e un preciso spazio politico. Ha formalizzato la relazione tra sistema prefettizio e Cpia, chiamando il personale scolastico a vigilare sulle persone richiedenti asilo e a renderne conto agli enti gestori dell'accoglienza: molti aspetti dell'autonomia dello studente sono tuttora delegati d'ufficio agli operatori dei Cas, che agiscono per suo conto, privandolo della sua dimensione politica. Vediamo in che modo. Ogni comunicazione *bypassa* lo studente, poiché interpella esclusivamente l'operatore e la scuola: secondo una clausola del Protocollo, il Cpia era tenuto a comunicare periodicamente le presenze scolastiche della persona iscritta²³ all'operatore²⁴ – che a sua volta le trasmetteva alla Prefettura. La scelta stessa di frequentare la scuola non è autonoma: all'interno del “contratto di accoglienza”, il diritto all'ospitalità era tacitamente vincolato alla frequenza dei corsi di italiano, vincolo che si materializzava attraverso il Protocollo. A differenza di quanto disponga il D.P.R. 263²⁵, non sono gli iscritti a scegliere il tipo di percorso formativo durante le attività di *accoglienza*, ma il Protocollo²⁶ e l'operatore – responsabile, quest'ultimo, del percorso di *integrazione* del beneficiario – insieme agli insegnanti: è il personale del Cas a prendere appuntamento per l'iscrizione al Cpia, a scegliere la sede e l'orario di frequenza delle lezioni, e spesso ad accompagnare lo studente, a fornire ai docenti le informazioni utili al suo

²¹ Si pensi, ad esempio, alle donne impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli, che non potevano portare con sé in aula (Pizzolato, 2024).

²² Le successive modifiche dei quadri normativi hanno gradualmente privato i Cas di supporto economico e responsabilità in merito ai “percorsi di integrazione” dei beneficiari.

²³ Le presenze venivano solitamente comunicate via mail; non era inusuale che venissero trasmesse all'operatore le credenziali del registro elettronico dello studente affinché potesse autonomamente consultare le sue presenze a scuola.

²⁴ Come ho potuto appurare dagli studenti e dagli operatori dei Cas, dalla frequenza a scuola dipendono spesso alcuni servizi primari forniti allo studente da parte del Centro (titoli di viaggio, erogazione puntuale del pocket money), che venivano spesso usati come strumenti “di persuasione” o premi.

²⁵ Norma fondatrice dei Cpia.

²⁶ Il Protocollo prevedeva almeno dieci ore settimanali di “alfabetizzazione in lingua italiana” (corsi Aali), indipendentemente dalle esigenze o dalle richieste dello studente.

inserimento a scuola²⁷. La sistematica collocazione delle persone richiedenti asilo residenti nei Cas in classi Aali non dipende quindi tanto dalle competenze rilevate, o dalla volontà espressa dal neoiscritto, ma dalla disposizione prefettizia di “alfabetizzare per integrare” i beneficiari dell'accoglienza (Cfr. Protocollo).

Anche dopo il superamento del Protocollo, è rimasta traccia indelebile della *ratio* cui ubbidiva: lontano dal rispondere ai principi del *LongLife Learning*²⁸, a desideri di crescita e autopromozione individuale, ai bisogni formativi dell'apprendente adulto, invece che dare vita a percorsi “personalizzati”, ritagliati su aspirazioni e esperienze di concerto con lo studente, il Cpia entra a tutti gli effetti a far parte dei dispositivi del *Campo*, e il suo personale a confondersi con quello del Cas. Gli istituti scolastici si iscrivono nello spazio *diffuso* del *Campo*, e la loro temporalità si omologa a quella dimensione *sospesa* che ne è costitutiva: se la scelta di iscriversi e frequentare la scuola è eterodiretta, così lo è la gestione dei percorsi, e non solo perché il Cpia si arroga sistematicamente il diritto di dettare le tempistiche dei percorsi formativi, ma anche perché risponde alle logiche di controllo sottese alla gestione degli studenti nel *Campo*.

¶ Un nuovo *soggetto educativo*, lo “studente Cas”²⁹, trova così formalizzazione (*riconoscimento e assoggettamento* [Butler, 2013]) nella pianificazione didattico-educativa: impegna funzioni strumentali e commissioni di lavoro, richiede rapporti di collaborazione, ispira tavoli di lavoro interistituzionali, giustifica classi differenziate³⁰. Innesca automatismi, consolida immaginari, a cui corrispondono pratiche organizzative e didattiche: lo “studente Cas” è associato ai percorsi Aali e si sovrappone spesso alla “bassa scolarità”, e così alla retorica che accompagna l'analfabetismo negli adulti³¹.

I diversi aspetti descritti contribuiscono all'instaurarsi di una *pedagogia morale* su misura, molto simile a quella che vige nel *Campo*, basata sull'idea che “l'utente è pensato come adeguato nel momento in cui accetta la precarietà prescritta attenendosi al suo ruolo di soggetto bisognoso, dimesso e riconoscente”; è un percorso progressivo (anche se non lineare) attraverso l'addestramento al “regime della sopportazione”, “scandit[o] da passaggi chiave e avente una direzione specifica: l'“integrazione”, definita come disponibilità ad apprendere la lingua e un mestiere; l'“autonomia”, definita come capacità di offrirsi sul mercato del lavoro precario e flessibile; la “buona volontà”,

²⁷ Spesso l'operatore predisponendo i documenti, forniva il profilo scolastico dello studente, le sue esigenze formative e di orario.

²⁸ Il termine, introdotto nei protocolli europei intorno tra gli anni Ottanta e Novanta viene comunemente tradotto in italiano in “educazione permanente”, che viene così definita: “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, 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” (legge 92/2012, art. 4, comm. 51).

²⁹ È questa la dicitura utilizzata informalmente nei Cpia per definire i soggetti del Protocollo. I *processi di nominalizzazione* sono un elemento chiave del procedimento di categorizzazione degli individui nella realtà sociale (Canut, 2014: 263), così come gli esercizi tassonomici sono essenziali per l'esistenza stessa degli Stati-nazione, poiché le classificazioni burocratiche rappresentano le capacità di questi ultimi di distinguere tra *insiders* e *outsiders* (Herzfeld, 2022).

³⁰ Si aggiunga a questo il fatto che nel corso degli anni sono stati editi manuali scolastici appositi per la glottodidattica dell'italiano per “richiedenti asilo dei Cas”, senza contare i dispositivi progettati dal Consiglio d'Europa, come il “*toolkit* per i percorsi di integrazione linguistica dei richiedenti asilo e rifugiati” (<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>), all'interno del progetto ILMA (Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (<https://www.coe.int/lang-migrants>)).

³¹ La condizione di “analfabeta” non tiene in considerazione gli elementi che lo definiscono in contesto scolastico: infatti, analfabetismo e bassa scolarizzazione formale non sono sovrapponibili, poiché l'apprendimento delle abilità lettrici può avere luogo anche attraverso esperienze di apprendimento informali e non-formali (D'Agostino, 2020).

definita come attitudine di sottomissione e riconoscenza.” (Vacchiano, 2011: 186). Tale “progressione” assume forme specifiche nel Cpia, poiché disegna percorsi a tappe obbligate, di cui non vi è traccia nella normativa: gli studenti vengono iscritti di *de fault* in percorsi Aali – spesso di livello A1 e inferiori del Qcer. Indipendentemente dalle insistenti richieste di “terza media” da parte degli iscritti³², la loro permanenza nei corsi di “alfabetizzazione” è data per necessaria per l'ottenimento della certificazione di livello A2 del Qcer e per accedere così ai corsi di primo livello. Si delinea in questo modo un'ulteriore frontiera interna (Vacchiano, 2011³³) nel Cpia: i corsi Aali sono una prerogativa degli studenti Cas e, per assonanza, di chi proviene dall'Africa subsahariana e dall'Asia centrale (Pakistan, Afghanistan e Bangladesh)³⁴, indipendentemente dal fatto che risieda in un Cas. Si instaura una sovrapposizione implicita tra la provenienza dell'iscritto e il suo posizionamento nella geografia formativa del Cpia: l'etichetta di “Cas” sembra così dilatare la sua area di pertinenza oltre al fatto di abitare nel *Campo*, predeterminando le competenze dell'individuo, le sue esigenze e il suo percorso formativo. Allo stesso modo si stabilisce una sovrapposizione tra livello linguistico in lingua italiana (A1 e inferiori), provenienza (Africa subsahariana e Asia centrale) e situazione giuridica (richiedente asilo), cui corrisponde il posizionamento all'interno dell'offerta didattica del Cpia, secondo un processo di *razzializzazione*, che Rosa e Flores (2017) definiscono “*raciolinguistic enregisterment*”³⁵.

6. CONCLUSIONI

La frequenza assidua, la capacità di sopportazione della discrezionalità e dell'opacità attraverso cui prendono forma i percorsi formativi, della temporalità *sospesa* che accompagna l'abnegazione dello studente, insieme alla dimensione performativa della competenza linguistica in italiano, sono ingredienti fondamentali della *pedagogia morale* su cui si basano le attività progettate dal Cpia per gli “studenti del *Campo*”. Nell'universo delle scuole per adulti questo fenomeno si iscrive in un atteggiamento molto più generale, che mette in relazione i percorsi formativi con i diritti di cittadinanza per chi è richiedente asilo³⁶: la frequenza di corsi di istruzione e formazione si configurano come sintomo di un desiderio di *integrazione*, ingrediente fondamentale per chi chiede di essere *incluso* in una comunità di cui, ontologicamente, non è parte. Anche per questo avvocati e operatori dell'accoglienza raccolgono e collezionano dichiarazioni che solo la scuola di stato può rilasciare: attestati di frequenza, diplomi conclusivi, certificazioni linguistiche e giudizi redatti da

³² Considerata la difficoltà nel riconoscimento dei titoli di studio esteri e la rilevanza legale del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, non è difficile immaginare che la maggior parte delle richieste di iscrizione mirino all'ottenimento della ex “licenza media”.

³³ “Il processo per cui idee e concetti quali ‘clandestino’, ‘irregolare’, ‘rifugiato’, ‘minore non accompagnato’, smettono di definire profili amministrativi e iniziano a connotare qualità ontologiche, morali, attributi di personalità e caratteri collettivi stereotipati. Il ‘regime di frontiera’ diviene così pervasivo proprio nella misura in cui i suoi attori si identificano con la missione istituzionale – selezionare i soggetti ‘corretti’ – e ne riproducono l'evidenza nella prassi quotidiana.” (*Ibid*: 190).

³⁴ Sono queste le principali aree di provenienza delle persone richiedenti asilo residenti in strutture Cas nella città metropolitana di Torino.

³⁵ “Linguistic enregisterment has been conceptualized as the process whereby forms of language are endowed with cultural value as coherent sets.” (Rosa & Flores 2017: 11).

³⁶ Ma non solo, come spiegato in precedenza.

docenti “generosi”, per presentarli alle Commissioni Territoriali, al vaglio della richiesta di asilo³⁷. È una corsa al certificato senza sosta: che il personale della scuola si posizioni come certificatore seriale per sostenere l'ottenimento del permesso di soggiorno, o che ignori l'interdipendenza tra diplomi e diritti di cittadinanza – rivendicando l'autonomia dell'educazione dalle politiche migratorie – è innegabile che questa correlazione influenzi le politiche scolastiche, le pianificazioni didattico-educative, e soprattutto le dinamiche di potere di cui sono materializzazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben, G. (2003). *Lo stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Agier, M. (2009). Le Camp comme Limite et comme Espace Politique. In C. Makaremi & C. Kobelinsky (Eds.). *Enfermés dehors. Enquêtes sur le Confinement des Étrangers* (27-40). Paris: Terra.
- Alim, H. S. (2023), “Inventing ‘the White Voice’: Racial Capitalism, Raciolinguistics & Culturally Sustaining Pedagogies”. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 152 (3), 147-166.
- Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (Eds.) (2020). *The Oxford Handbook of Language and Race*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacchini, N. & Daminelli, L. (2024). Abdelmalek Sayad: dalla doppia assenza alla presentificazione come condizione storica delle migrazioni. *Rivista Interdisciplinare de Mobilidade Humana*, v. 32, 1-17.
- Becker, A. S. (1991). Language and languaging. *Language & Communication*, 11(1-2), 33-35.
- Benadusi, M. (2014). Scuola e migrazioni. In B. Riccio (Ed.). *Antropologia e migrazioni* (144-156). Roma: Cisu.
- Bianchi, L. & D’Antone, A. (2024). Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 17-24.
- Blommaert J. (2005). *Discourse. A critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert J. (2009). “Language, Asylum and the National Order”. *Current Anthropology* 50 (4), 415-441.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (2013). *La vita psichica del potere. Teorie del soggetto*. Milano: Mimesis.
- Canut, C. (2021a). *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Canut, C. (2021b), Can “migrants” speak? Voices, narratives and performances. In C. E. Skalle & A. M. Gjesdal (Eds.). *Transnational Narratives of Migration and Exile. Perspectives from the Humanities* (18-44). Scandinavian University Press.

³⁷ Benché la correlazione tra percorsi scolastici e l'ottenimento del permesso di soggiorno sia tutt'altro che chiara e trasparente, nel periodo in cui la “protezione umanitaria” (abrogata dalla legge 132/2018, e parzialmente tradotta in “protezione speciale”) era una delle ragioni che più frequentemente permetteva ai richiedenti asilo di ottenere il permesso di soggiorno, i documenti attestanti percorsi scolastici venivano vagliati dalla Commissione Territoriale come sintomo di un percorso di integrazione avviato e consolidato, e quindi (talvolta) da tutelare.

- Canut, C. (2014). On m'appelle le voyageur. In C. Canut & C. Mazauric (Eds.). *La migration prise aux mots. Mise en récits et en images des migrations transafricaines* (261-278). Paris: Le Chavalier Bleu.
- Causarano, P. (2016). La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 141-158.
- Darvin, R., Norton, B. (2023). Investing and motivation in language learning: What's the difference?. *Language Teaching*, 56, 29-40.
- D'Agostino, M. (2020). *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*. Bologna: il Mulino.
- D'Agostino, M. (2022). Ma ci sono gli analfabeti? Ci sono ancora? E dove? La scuola italiana e i giovani migranti neoarrivati. In D. D'Aguanno, M. Fortunato, R. Piro, R. Tarallo (Eds.). *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi* (pp. 125–133). Firenze: Franco Cesati.
- De Genova, N. (2002). Migrant “Illegality” and Deportability in Everyday Life. *Annual Review of Anthropology*, 31, 419-447.
- Fassin, D. (2010). *La raison Humanitaire. Une histoire morale du temps présent*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Federighi, P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura*. Bologna: Socialmente.
- Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Some lessons from the research. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, B. Thalgot (Eds.). *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 11-26). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Heller M., McElhinny B. (2017). *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*, University of Toronto Press, Toronto.
- Herzfeld, H. (2022). *La produzione sociale dell'indifferenza. Esplorando le radici simboliche della burocrazia occidentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Makoni, S. (2012), A critique of language, languaging and supervernacular. *Muitas Vozes* 1(2), 189-199.
- Makoni, S., Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstructing Languages*, Bristol: Multilingual Matters.
- Makoni S., Spears A. K., Ball A. F., Smitherman G. (2020). *Black Linguistics. Language. Society and Politics in Africa and Americas*. London-New York: Routledge.
- Malkki, L. (1996). Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization. *Cultural Anthropology*, 11, 3, 377-404.
- Ndhlovu, F & Makalela, L. (2021). *Decolonising Multilingualism in Africa. Recentering Silenced Voices from the Global South*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility. Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pinelli, B. (2014). Campi di accoglienza per richiedenti asilo. In B. Riccio (Ed.). *Antropologia e*

migrazioni (69-79). Roma: Cisu.

- Pizzolato, G. (2024). L'integrazione è uguale per tutt*? Prospettive di genere sul diritto allo studio delle donne-madri. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 22 (45), 33-43.
- Porcaro, E. (2021). L'italiano come seconda lingua nei CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti): Questioni e Prospettive. In I. Micheli, F. Aiello, M. Toscano, A. Pensabene (Eds.). *Language and Identity Theories and experiences in lexicography and linguistic policies in a global world* (pp. 86-97). Trieste: EUT.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, 2021. *Italiano LinguaDue*, Vol. 13, n.1.
- Rahola, F. (2005). Rappresentare gli "spazi fuori". Note per un'etnografia dei campi profughi, in Van Aken (Ed.). *Annuario di Antropologia, Rifugiati* Vol. 5 (pp. 67-84). Roma: Meltemi.
- Rosa, J. & Flores, N. (2017). Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.
- Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: Franco Angeli.
- Severo, G., Makoni, S. B. (2020). African Languages, Race, and Colonialism: The Case of Brazil and Angola. In H. S. Alim, A. Reyes., P. V. Kroskrity (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Race* (pp. 153-154). Oxford: Oxford University Press.
- Silverstein, P.A. (2005). Immigrant Racialization and the New Savage Slot: Race, Migration and Immigration in the New Europe. *Annual Review of Anthropology*, 34, 363-384.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petit Plaisance.
- Urcioli, B. (2020). Racializing, Ethnicizing, and Diversity Discourses: The Forms May Change But the Pragmatics Stay Remarkably the Same. In H. S. Alim, A. Reyes, P. V. Kroskrity (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Race* (pp. 1-22). Oxford: Oxford University Press.
- Vacchiano, F. (2011). Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera. *Lares, LXXVII* n. 1, 181-198.

NORMATIVA

- D.P.R. 179/2011.
D.P.R. 263/2012.
L. 92/2012, art. 4, comm. 51.
L. 94/2009.
L. 132/2018.