



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVII/2025



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina (già)

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>



QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVII - 2025

Indice

Editoriale

- Educare alle Frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini” **7**
Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica

Educare alle frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

- Educare i meticci: sulle frontiere razziali e scolastiche
nell'Eritrea coloniale italiana **17**
Bomi Yi
Università degli Studi di Roma Tre

- Le “periferie scolastiche” dell'Italia del secondo dopoguerra.
Il contributo della Rivista «Nord e Sud» **29**
Emilio Conte
Università degli Studi di Bergamo

- Tra adolescenza negata e resilienza educativa:
il contributo di Stanislas Tomkiewicz **39**
Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

- Ricucire i margini nelle periferie urbane: l'esperienza del
Manifesto per l'Educazione Diffusa nel quartiere di Bagnoli (Napoli) **49**
Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme
Università degli Studi di Napoli, Federico II

- Abitare le frontiere educative: il ruolo del Place Attachment nella scuola
multiculturale **63**
Alessandra Mussi, Sara Cesari, Chiara Bove
Università degli Studi di Milano-Bicocca

- L'arcipelago pedagogico nel mare delle disuguaglianze contemporanee.
Pratiche d'inclusione **73**
Jole Orsenigo, Samuele Casartelli
Università degli Studi di Milano-Bicocca - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sbloccare la negazione costruita: il progetto <i>Edutainment</i> e i <i>Cofanetti didattici</i> sull'Educazione Globale nel Mediterraneo	87
Patrizia Panarello <i>Università degli Studi di Messina</i>	
Higher Education and Mexican Migration: Universities as Agents of Inclusion and Educational Transformation	103
Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy, Vincenzo Galatro <i>Rome Business School, Universidad Global, Mexico, Università degli Studi Ecampus</i>	
Diseguaglianze territoriali e politiche per la prima infanzia: un'analisi italiana	115
Edoardo Renzi <i>Università degli Studi di Perugia</i>	
Oltre il confine, dentro il con-fine: educare con la poesia di Leonardo Zanier	127
Veronica Riccardi <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	
Alfabetizzazione digitale e pratiche pedagogiche in contesti marginalizzati: esperienze nei CPIA come frontiere educative	139
Alice Rizzi, Valentina Berardinetti, Giusi Antonia Toto <i>Università degli Studi di Foggia</i>	
Navigare le frontiere. <i>Amos FloatingLab</i> come spazio educativo	151
Lorena Rocca, Silvia Stocco <i>Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università degli Studi di Padova</i>	
CPIA e frontiere educative: margini simbolici, pratiche trasformative	165
Andrea Traverso, Sissi Pisano <i>Università degli Studi di Genova</i>	
Plurilinguismo montano e integrazione linguistica: una riflessione pedagogica sulle comunità ladine, mòchene e cimbre	175
Elisa Zane, Cristian Righettini <i>Università degli Studi eCampus</i>	
Frontiere educative e scuole di montagna	123
Sara Maria Carolina Trevisan <i>Université Lumière 2, Lyon</i>	
Recensioni	
Maria Cristina Cabani, <i>La valle di Giosafat</i> , Industria & Letteratura, Massa, 2025.	195
Sofia Mussio	

SEZIONE MONOGRAFICA

**Educare alle frontiere.
Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”**

CPIA E FRONTIERE EDUCATIVE: MARGINI SIMBOLICI, PRATICHE TRASFORMATIVE

Andrea Traverso*

Sissi Pisano**

Università degli Studi di Genova



L'esperienza L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) si colloca nel cuore delle "frontiere educative" del presente, non solo per l'utenza – spesso migrante, con percorsi di scolarizzazione frammentati o assenti – ma anche per la natura sospesa tra innovazione didattica, precarietà strutturale e marginalità istituzionale. Il contributo indaga il ruolo dei CPIA come spazi di passaggio e soglie esistenziali, in cui si articolano strategie di inclusione e di interculturalità. I CPIA, spesso narrati come "corsi per stranieri" o come soluzioni di adempimento normativo per l'analfabetismo adulto, si rivelano invece come laboratori pedagogici dove si sperimentano forme di alfabetizzazione critica, mediazione interculturale, e costruzione di cittadinanza plurale

The experience of Provincial Adult Education Centers (CPIA) lies at the heart of "educational frontiers," not only for students – often migrants with fragmented or no schooling – but also because they are spaces suspended between educational innovation, structural precarity, and institutional marginalization. This paper explores the role of CPIA as spaces of transition and existential thresholds, where strategies of inclusion and interculturality are organized. Often described as "courses for foreigners" or as regulatory compliance solutions for adult illiteracy, CPIA are instead revealed as pedagogical laboratories where forms of critical literacy, intercultural mediation, and the construction of plural citizenship are experimented with.

Parole chiave: CPIA, educazione degli adulti, marginalità educativa, interculturalità, frontiere educative.

Keywords: CPIA, adult education; educational marginalization, interculturality, educational frontiers.

* Andrea Traverso è Professore associato in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli studi di Genova, dove insegna Progettazione e valutazione educativa, Progettazione e valutazione scolastica e Metodologia della ricerca educativa e didattica. È Coordinatore, dal 2021, del corso di studi in Scienze della formazione primaria. Mail: a.traverso@unige.it

** Sissi Pisano frequenta il Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Sociali, XXXIX ciclo, curriculum Migrazioni e Processi Interculturali presso l'Università degli Studi di Genova, nel Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria (Disfor). Docente a contratto all'interno dei laboratori dei corsi di laurea Pedagogia e Scienze della Formazione primaria. Cultrice della materia Metodologia della ricerca educativa e didattica. Mail: sissi.pisano@edu.unige.it

1. Frontiere educative e barriere sociali

Sostenendo i principi regolativi della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), per cui debbano essere garantiti il diritto all'istruzione:

- 1) *Ogni individuo ha diritto all'istruzione*. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria [...].
- 2) L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali [...].

e nella consapevolezza dell'estrema varietà dei diversi progetti migratori¹, secondo variabili regolate da genere, età, provenienza, cultura di riferimento², professione, desideri personali, i luoghi dell'istruzione rappresentano contemporaneamente il *centro* e la *frontiera*, il *margin*e dei processi formativi. Da un lato rappresentano il nucleo che rende visibile l'attraversamento di una frontiera geografica e il compimento di una fase cruciale della propria vita. L'iscrizione a un percorso formativo sostiene l'identità per la sua dimensione amministrativa legata all'iscrizione anagrafica (è, e conferma, *l'esistenza*). Al *centro* di questo processo c'è l'incontro tra le persone, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, gli uomini e le donne (studenti o insegnanti)³ che nell'aula raccordano corpi, movimenti e pensieri in un'armonia tipica dell'apprendimento.

Di contro, però, gli spazi e le connessioni degli ambienti scolastici possono essere anche *frontiera*, spazi di tensione tra le possibilità e limiti dell'apprendimento. La frequenza dei percorsi di formazione e le relative certificazioni rappresentano concretamente momenti di passaggio rispetto a diritti, doveri e possibilità che concedono di *varcare* nuove soglie. Al tempo stesso, faticosamente, il *background migratorio*⁴ può diventare un ulteriore limite da attraversare, per le sue difficoltà educative, linguistiche, culturali, istituzionali.

Imparare insieme, proprio per poter superare barriere esplicite o implicite, deve fondarsi su metodi ormai consolidati⁵ ma ancora faticosamente progettati nelle classi di ogni ordine scolastico, per la complessità del fenomeno e le continue resistenze interne

¹ S. Aru, A. Corsale, M. Tanca (2013), *Percorsi migratori della contemporaneità. Forme, pratiche, territori*, CUEC, Cagliari; J. Carling, K. Schewel (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963; Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, (2023), *Liberi di scegliere se migrare o restare, XXXII Rapporto Immigrazione*, Roma; M. Salinaro (2024), *Vivere migrante. Spunti e riflessioni per una pedagogia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.

² C. Geertz (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

³ M. Milani (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

⁴ G. Prisco (2021), *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*, FrancoAngeli, Milano; A. Scialdone, S. Aru (2024), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali. Territori e prospettive di integrazione di studenti con background migratorio*, Carocci, Roma.

⁵ S. Curci, A. Nanni (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.

ed esterne dei contesti, frutto delle costruzioni e pressioni esterne, anche politiche: decentramento⁶, decostruzione⁷, comparazione⁸, debito culturale e narrazione⁹ non sono solamente tecniche ma visioni e rappresentazioni del mondo¹⁰.

Proprio con gli adulti che si approcciano prioritariamente a una nuova lingua, in un contesto culturale e linguistico differente queste modalità di progettazione (e rappresentazione dell'apprendimento) possono rappresentare la frontiera per innovazioni all'interno dei CPIA, purtroppo ancora stressati da altre esigenze (come, ad esempio, la certificazione delle competenze linguistiche, o spesso solamente dei livelli di abilità linguistica) che rischiano di divenire barriere e non opportunità.

Rappresenta un caso di assoluto interesse quello dei CPIA, frontiera di un sistema d'istruzione e margine che prova a tenere agganciate persone, storie e futuri, tanto degli studenti quanto dei loro insegnanti, prova concreta dell'impegno sociale e culturale per coloro che necessitano di accoglienza.

2. Educazione degli adulti in Italia e ruolo dei CPIA

In Italia, l'educazione degli adulti si è sviluppata come tentativo di coniugare l'ideale di un'istruzione accessibile a tutti, talvolta, con le difficoltà legate a storie personali segnate da esclusione, frammentazione e discontinuità formativa o semplicemente alla mancata possibilità di proseguire gli studi per una moltitudine di ragioni differenti. Se i percorsi di alfabetizzazione del secondo dopoguerra rispondevano a un'urgenza nazionale di contrasto all'analfabetismo strutturale, l'attuale configurazione dell'istruzione per gli adulti si inserisce in un quadro normativo complesso, profondamente trasformato dall'influenza delle politiche europee di *lifelong learning*¹¹.

La svolta istituzionale avviene con il Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, che definisce il nuovo assetto dei *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA). Questi subentrano ai Centri Territoriali Permanenti (CTP), ridefinendo radicalmente il modello organizzativo e didattico, con una progressiva implementazione operativa a partire dall'anno scolastico 2013/2014 e la piena attuazione nel 2014/2015. Il regolamento è stato adottato in attuazione dell'articolo 64 del Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito nella Legge 6 agosto 2008, n. 133, che aveva già delineato l'obiettivo della riorganizzazione dell'intero sistema scolastico nazionale, includendo la ridefinizione dell'offerta per gli adulti.

I CPIA vengono formalmente istituiti come scuole autonome, dotate di specifici organi collegiali, di un organico proprio e di un piano dell'offerta formativa coerente con

⁶ G. Grillo (1998), *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna.

⁷ A. Nanni (2001), *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna.

⁸ C. Boschi (2025), *L'educazione comparata nell'intercultura*, Unicopli, Milano.

⁹ I. Bolognesi (2023), *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁰ M. Cohen-Emerique (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educativa. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Gardolo (TN).

¹¹ P. Di Rienzo (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma.

la loro missione formativa. A sancirne la configurazione giuridica e pedagogica contribuiscono le Linee guida emanate con Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015, che articolano le indicazioni contenute nel regolamento e ne dettagliano le implicazioni didattiche. I CPIA sono dunque istituzioni scolastiche con piena autonomia didattica, organizzativa e amministrativa.

La loro articolazione territoriale su base provinciale li qualifica come nodi centrali di una rete educativa più ampia, in dialogo costante con scuole superiori, enti locali, servizi sociali, terzo settore, strutture penitenziarie e realtà migratorie. Sotto questa chiave di lettura, il CPIA non è solo luogo di istruzione, ma luogo pedagogico a forte valenza interculturale impegnato nella mediazione tra diritti formativi e percorsi di vita interrotti, marginali o che non hanno mai potuto attuarsi per mancanza di possibilità nei luoghi di origine.

Parte della vita dei CPIA alterna il bisogno e l'urgenza di aiutare gli stranieri richiedenti asilo a raggiungere il livello A2 secondo il QCER, al desiderio di fornire un'adeguata istruzione, elementi di intercultura e educazione che richiedono necessariamente più tempo di quello a loro disposizione. Non solo, negli anni la scuola dei CPIA ha cambiato volto: da simbolo della lotta contro l'analfabetismo italiano a culla dell'intercultura con migranti di tutte le origini che oltre a imparare l'italiano cercano nuovi sviluppi per il proprio futuro nel contesto italiano, senza dimenticare i minori italiani e concittadini che ancora affluiscono in queste scuole con funzione contro la dispersione scolastica¹².

A questo quadro si aggiunge in modo sempre più significativo la presenza dei minori stranieri non accompagnati, per i quali i CPIA rappresentano spesso uno dei primi e più stabili presidi educativi e relazionali nel percorso di integrazione, orientamento e ricostruzione di traiettorie formative interrotte o mai avviate¹³. La presenza così massiccia di minori di tutte le origini comprese quelle italiani contribuiscono a cambiare la natura stessa dei CPIA che di fatto non sono più solo delle scuole per adulti; questa nuova utenza porterà inevitabilmente nei prossimi anni a ripensare nuovamente alle fondamenta di queste istituzioni non solo nei termini di accoglienza ma anche nell'apparato didattico e formativo.

Il paradosso centrale che caratterizza l'esperienza dei CPIA è quello di un'istituzione nata per ridurre le disuguaglianze e abbattere le frontiere educative, ma che continua a operare ai margini del sistema formativo, tanto sul piano simbolico quanto su quello materiale. L'opinione pubblica ancora oggi non sembra conoscere in modo approfondito i CPIA e ancora meno la loro veste istituzionale di scuola, ignorando la pluralità dell'utenza e la complessità delle competenze introdotte dai docenti, oltre che a coglierne nella sua interezza la risorsa che rappresentano per il territorio italiano¹⁴.

A fronte di una missione inclusiva e democratica, i CPIA affrontano ostacoli concreti legati alla frammentazione territoriale dell'offerta, al numero esiguo del personale docente, all'inadeguatezza delle sedi e alla scarsa integrazione nei piani di sistema. Dal

¹² F. Biondi Dal Monte, S. Frega (2024), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna.

¹³ L. Cerrocchi, E. Porcaro (2023), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁴ F. Malagnini, I. Deiana (2023), *Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA*, *Italiano LinguaDue*, 15(2), pp. 328-343.

punto di vista pedagogico, l'esperienza dei CPIA si configura come uno spazio di frontiera. Come osserva Demetrio¹⁵ l'età adulta è attraversata da passaggi, soglie, transizioni che richiedono nuove forme di apprendimento, e la formazione assume la forma di un processo riflessivo e narrativo di ricostruzione del sé. Benedetti, Demetrio e Favaro, Di Rienzo, Mezirow¹⁶ interpretano la scuola interculturale come un luogo di incontro, confronto e negoziazione tra storie e appartenenze. In questa prospettiva, i CPIA possono essere letti come contesti in cui biografie interrotte, migrazioni, vulnerabilità sociali e percorsi formativi discontinui vengono rielaborati attraverso pratiche di alfabetizzazione, mediazione linguistico-culturale e riconoscimento delle soggettività e unicità individuali.

Un elemento centrale del modello CPIA è il Patto Formativo Individuale, previsto dal DPR 263/2012 e dettagliato nelle Linee guida del 2015 (MIUR, 2015). Esso consente di personalizzare i percorsi formativi attraverso il riconoscimento dei crediti formativi e delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali. Il processo di identificazione, valutazione e attestazione delle competenze pregresse risponde all'obiettivo di valorizzare i saperi incorporati nelle esperienze di vita e di rendere i percorsi realmente significativi rispetto alle conoscenze che già hanno acquisito.

La fruizione a distanza (FAD), prevista entro il limite massimo del 20% del monte ore complessivo dei percorsi (DPR 263/2012), introduce una dimensione di flessibilità che mira a conciliare tempi di studio, lavoro e cura familiare e al contempo a creare un ambiente tecnologico che favorisca la didattica¹⁷.

La presenza dei CPIA all'interno delle istituzioni penitenziarie costituisce un ulteriore ambito di complessità. Il DPR 263/2012 attribuisce ai CPIA la responsabilità dei percorsi di primo livello e di alfabetizzazione linguistica negli istituti di pena, mentre i percorsi di secondo livello restano incardinati presso gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Tuttavia, la concreta realizzazione di una continuità formativa risulta spesso ostacolata da vincoli logistici, dalla discontinuità dei percorsi dettata dai tempi e dagli spostamenti della detenzione e da carenze di coordinamento interistituzionale.

In conclusione, i CPIA rappresentano un esperimento educativo unico nel panorama scolastico italiano. La loro natura ibrida, al crocevia tra scuola, welfare e politica migratoria, li rende allo stesso tempo fondamentali e vulnerabili. In un Paese in cui le disuguaglianze territoriali, economiche e culturali si acuiscono, la funzione dei CPIA come presidi di cittadinanza attiva, alfabetizzazione e coesione sociale andrebbe riconosciuta e valorizzata ben oltre la logica emergenziale o residuale che troppo spesso ne ha guidato la governance. Investire nei CPIA significa investire in una scuola che non rinuncia a nessuno, nemmeno a chi è arrivato tardi.

¹⁵ D. Demetrio (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma.

¹⁶ F. Benedetti (2019), *Presentazione*, in M. Borri, S. Calzone (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 7-10; Demetrio D. - Favaro G. (2004²), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano; P. Di Rienzo (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma; J. Mezirow (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹⁷ A. Fadda (2019), *Scuola digitale: l'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA, Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 375-402.

3. La struttura del CPIA: margini del centro

L'organizzazione interna dei CPIA rivela un assetto complesso e articolato che, pur rispondendo a una logica di flessibilità e adattamento territoriale, produce in molti casi una condizione strutturale di marginalità. La frammentazione in plessi e sedi associate, spesso ospitati in edifici scolastici non originariamente pensati per l'educazione degli adulti, genera una disomogeneità diffusa che si riflette non solo nella qualità dell'offerta formativa, ma anche nella percezione pubblica dell'istituzione stessa. I CPIA non godono di strutture autonome e identitarie nella maggior parte dei casi: molte sedi sono ricavate in spazi residuali, talvolta condivisi con altri ordini scolastici o collocati in zone periferiche o logisticamente svantaggiate, rendendo complessa sia la gestione quotidiana che la costruzione di un'identità riconoscibile. La mancanza di un luogo "proprio" si traduce, nei fatti, in una debolezza simbolica che ostacola la legittimazione dei CPIA come scuole a tutti gli effetti, alimentando un senso di provvisorietà e invisibilità istituzionale.

Questa condizione di marginalità strutturale è particolarmente evidente in contesti come quello ligure, dove la geografia regionale impone sfide aggiuntive. Diversi plessi sono situati nell'entroterra, in località non servite adeguatamente dai trasporti pubblici, rendendo difficoltosa la frequenza soprattutto per chi dipende da mezzi non propri o è vincolato da orari di lavoro. La programmazione serale di molte attività didattiche, pur pensata per favorire la conciliazione con gli impegni lavorativi degli adulti, si scontra con la realtà di un territorio scarsamente collegato e con la percezione di insicurezza che caratterizza gli spostamenti in orari notturni. Questa difficoltà non solo limita l'accesso materiale all'istruzione, ma rischia anche di compromettere la continuità dei percorsi, in un sistema che già fatica a trattenere e a mantenere alta l'attenzione all'apprendimento dell'utenza adulta. Ciò avviene anche a causa delle pressioni esterne legate a esigenze amministrative e giuridiche imminenti, quali il ricongiungimento familiare, il rilascio del permesso di soggiorno permanente o l'ottenimento della cittadinanza, che spesso non consentono ai migranti di disporre del tempo necessario per apprendere la nuova lingua in modo disteso. Tali condizioni, se da un lato possono rappresentare un fattore motivazionale, dall'altro alimentano una dimensione di "fretta" che rischia di entrare in tensione con i tempi fisiologici dell'apprendimento.

In altri casi, la collocazione dei CPIA in quartieri centrali o di pregio non garantisce una maggiore integrazione con il tessuto urbano e sociale. Al contrario, la loro presenza può diventare oggetto di tensione e conflitto, come testimoniano episodi¹⁸, in cui si è registrata una forma di "iper-visibilità negativa" da parte della comunità residente. In alcuni quartieri genovesi, ad esempio, si è assistito alla diffusione di narrazioni stereotipate che associano la presenza degli studenti dei CPIA a un presunto aumento del degrado o della criminalità. In queste situazioni, la scuola diventa bersaglio di dinamiche di esclusione simbolica, subendo pressioni per lo spostamento o la chiusura delle sedi,

¹⁸ Il disegno della ricerca a cui si fa riferimento, gli strumenti (focus group con dirigenti e docenti dei CPIA liguri, questionario, ricerca-azione-formazione) e i primi risultati dell'indagine esplorativa sono disponibili nel contributo S. Pisano, *Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria*, in G. Moretti, G. Benvenuto, E. Gulbay, A. La Marca, A. Morini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, Quaderni del Dottorato SIRD, 9, Pensa MultiMedia, Lecce, 2025, pp. 291-302.

come se la sua funzione inclusiva fosse incompatibile con l'identità del territorio ospitante. Questa dinamica paradossale mette in luce quanto i CPIA, pur agendo da agenti di coesione sociale, siano percepiti come "fuori posto" anche quando operano nel cuore delle città.

Tale percezione distorta si riflette anche nelle pratiche di collaborazione (o di mancata collaborazione) con le reti educative e sociali locali. In molte situazioni, la scuola è chiamata a supplire a una carenza di politiche integrate, trovandosi a operare in solitudine rispetto a problematiche complesse come l'inserimento socio-lavorativo, l'accesso ai servizi o la partecipazione culturale.

Un esempio significativo riguarda l'esclusione degli studenti privi di cittadinanza da attività sportive agonistiche: nonostante la loro partecipazione attiva al percorso formativo e la loro presenza consolidata sul territorio, molti non possono accedere a federazioni sportive o competizioni ufficiali, rimanendo così esclusi da importanti spazi di socializzazione e integrazione. In queste condizioni, il CPIA si trova nella posizione contraddittoria di essere un luogo altamente inclusivo all'interno, ma scarsamente supportato da un contesto esterno che non sempre riconosce il valore delle sue pratiche educative.

Questo scollamento tra intenzionalità pedagogica e vincoli sistemici produce effetti tangibili anche nella vita quotidiana degli studenti. Non è raro che, in assenza di mediazioni efficaci o di spazi di aggregazione comuni, si formino all'interno delle classi dei gruppi informali basati su affinità culturali o linguistiche. Tali dinamiche, se da un lato rispondono a un bisogno di sicurezza e riconoscimento, dall'altro rischiano di dar vita a fenomeni di auto-segregazione, dove la possibilità di confronto interculturale viene ridotta a favore della riproduzione di comunità chiuse, si pensi in particolar modo ai minori stranieri non accompagnati che vivono nelle comunità.

Si tratta di una forma di marginalità "nel margine": studenti che, pur partecipando formalmente al percorso scolastico, rimangono esclusi da una reale dinamica di scambio e di appartenenza, rivelando i limiti delle strategie inclusive quando non sono supportate da un ecosistema educativo ampio e coeso¹⁹.

In definitiva, la marginalità dei CPIA non è solo una questione geografica o logistica, ma un fatto culturale e politico. Essa si manifesta in modi diversi: nell'inadeguatezza degli spazi, nella debolezza delle reti territoriali, nella diffidenza sociale, nella mancanza di investimenti strutturali, nella retorica che continua a rappresentarli come "scuole per stranieri". Affinché i CPIA possano davvero agire come presidi di cittadinanza attiva e di trasformazione sociale, è necessario ripensare radicalmente il loro ruolo all'interno del sistema scolastico italiano, non come istituzioni residuali o emergenziali, ma come veri e propri laboratori pedagogici al servizio della collettività.

¹⁹ L. Agostinetto (2013), *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. in M. Cornacchia, E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 87-99.

Ripensare le frontiere dell'educazione

Gli approfondimenti dei precedenti paragrafi confermano l'evoluzione dei sistemi di istruzione (che sono coinvolti già dal sistema integrato 06 sino a interessare i percorsi universitari e di perfezionamento) che sono chiamati ad interpretare nuove funzioni sociali e culturali. La scuola è in continua evoluzione e chiede a sé stessa e alle comunità di riferimento la comprensione delle proprie frontiere (siano essere costruite dall'interno e imposte dall'esterno), dimostrandosi flessibile ai cambiamenti e ricettiva verso l'introduzione di nuove visioni, nuove metodologie, o al recupero e rilancio di alcune che hanno segnato precedenti epoche. In modo particolare i CPIA possono assumere una vocazione sempre più educativa, proponendo linee di accoglienza e intervento non solamente votate alla prestazione linguistica (pur necessaria e funzionale) ma alla presa in carica della persona, della sua storia di vita e di quella della sua famiglia (presente, distante o in attesa di ricongiungimento).

Anche l'insegnante, in questo senso, è coinvolto in questa revisione concettuale e culturale e ciò chiama in causa non soltanto l'impegno personale dei docenti ma tutta la filiera della formazione e della ricerca didattica, anche disciplinare.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2013), *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. in M. Cornacchia, E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 87-99.
- Aru S., Corsale A., Tanca M. (2013), *Percorsi migratori della contemporaneità. Forme, pratiche, territori*, CUEC, Cagliari.
- Benedetti F. (2019), *Presentazione*, in Borri M., Calzone S. (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 7-10.
- Biondi Dal Monte F., Frega S. (2024), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna.
- Bolognesi I. (2023), *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Borri M., Calzone S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa.
- Boschi C. (2025), *L'educazione comparata nell'intercultura*, Unicopli, Milano.
- Carling, J., Schewel K. (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>
- Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, (2023), *Liberi di scegliere se migrare o restare, XXXII Rapporto Immigrazione*, Roma.
- Carling, J., Schewel K. (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>

- Cerrocchi L., Porcaro E. (2023), *Minori stranieri non accompagnati: orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen-Emerique M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educativa. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Gardolo (TN).
- Curci S., Nanni A. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*, a norma dell'art. 64, comma 4, del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, conv. con L. 6 agosto 2008, n. 133, Gazzetta Ufficiale n. 47 del 25 febbraio 2013.
- Demetrio D. (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma.
- Demetrio D. - Favaro G. (2004²), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Rienzo P. (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma.
- Fadda A. (2019), *Scuola digitale: l'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA*, Italiano LinguaDue, n. 1, pp. 375-402.
- Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.
- Grillo G. (1998), *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna.
- Malagnini F., Deiana I. (2023), *Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA*, Italiano LinguaDue, 15(2), pp. 328-343, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/21953>.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2015), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA*, Roma (Decreto Interministeriale 12 marzo 2015).
- Nanni A. (2001), *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna.
- ONU (1948), Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Parigi, 10 dicembre 1948.
- Pisano S. (2025), *Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria*, in G. Moretti, G. Benvenuto, E. Gulbay, A. La Marca, A. Morini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, Quaderni del Dottorato SIRD, 9, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 291-302.
- Prisco G. (2021), *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Salinaro M. (2024), *Vivere migrante. Spunti e riflessioni per una pedagogia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Scialdone A., Aru S. (2024), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali. Territori e prospettive di integrazione di studenti con background migratorio*, Carocci, Roma.



QUADERNI DI INTERCULTURA

Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Monte Paolino (Sutera) da Mussumeli* (Caterina Sindoni, 2025)



Università
degli Studi di
Messina

