

Per FARE un TAVOLO
ci vuole un FIORE
Spunti operativi
per la costituzione di Reti Territoriali
per l'Apprendimento Permanente

I **Quadernispiegazzati** sono l'espressione della documentazione delle ricerche didattiche condotte dalla Rete dei Cpia della Lombardia e dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo lombardo con sede presso il Cpia di Milano 2

I **Quadernispiegazzati** dialogano con il sistema universitario sui temi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti

I **Quadernispiegazzati** sono uno strumento operativo per gli insegnanti

I **Quadernispiegazzati** documentano percorsi formativi e culturali formalizzati e messi a disposizione degli amministratori del nostro territorio, degli operatori delle agenzie educative, delle associazioni, delle comunità e dei volontari che costituiscono le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente

I **Quadernispiegazzati** propongono ai cittadini la conoscenza del vissuto, degli sforzi, dei bisogni, dei desideri degli adulti che vivono in una dimensione di apprendimento permanente

I **Quadernispiegazzati** contribuiscono a determinare opportunità di occupabilità

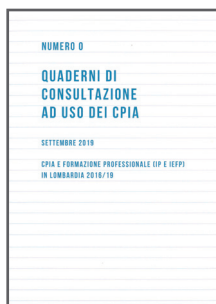
I quaderni pubblicati:



**Scuola attiva
e PNSD**



Noi siamo pari



**CPIA e formazione
professionale**



Imparare dentro

In fase di pubblicazione: I CPIA e la Didattica Digitale Integrata

Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE **Spunti operativi per la costituzione di** **Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente**

gruppo di redazione:

Alessandra Belvedere, Gianluigi Cadei, Renato Cazzaniga,
Claudio Corbetta, Corrado Cosenza, Laura Formenti,
Elia Gianola, Silvia Luraschi

si ringraziano per i contributi:

Lavinia Capponi, Marianna Colosimo, Giancarlo D'Onghia, Lucia
Duca, Carmensita Feltrin, Michela Maggi, Claudio Meneghini,
Antonello Rodriguez, Lucia Pacini, Katia Piccinini, Emanuela
Proietti, Gemma Santoro, Fausta Scardigno, Paolo Sciclone

SOMMARIO

- p. 13 *Prefazione*, Corrado Cosenza
- p. 17 *Premessa*, Renato Cazzaniga
- p. 21 *Alcune chiavi di lettura*, Tavola rotonda a cura di Alessandra Belvedere
- p. 33 **PARTE PRIMA. RIFLESSIONI**
- p. 35 *Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro* di Laura Formenti
- p. 47 *Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Una nuova governance per l'inclusione, la coesione sociale e la crescita* di Emanuela Proietti
- p. 59 *Il CPIA e le Reti territoriali per l'apprendimento permanente* di Paolo Sciclone
- p. 69 *Il sistema di certificazione delle competenze* di Antonello Rodriguez
- p. 83 **PARTE SECONDA. ESPERIENZE**
- p. 85 *LECCO. Piazza bella piazza* di Lavinia Capponi, Michela Maggi, Raffaella Gaviano
- p. 99 *BERGAMO. Accoglienza NAI. Un modello bergamasco per l'integrazione* di Claudio Corbetta, Giancarlo D'Onghia, Katia Piccinini
- p. 117 *MONZA E BRIANZA. La costruzione dal basso della rete per l'apprendimento permanente in provincia di Monza Brianza* di Claudio Meneghini
- p. 119 *SONDRIO. Progetto FAMI Spelling* di Lucia Duca

- p. 123 BRESCIA. Progetto “Rete Sportelli Amici” di Gianluigi Cadei
- p. 129 MILANO. “Buone Pratiche” all’interno dei CPIA di Gemma Santoro
- p. 131 CRRS&S LOMBARDIA. DM 663/2016: Un’opportunità - Il progetto “SAPERI” di Lucia Pacini
- p. 140 RIDAP. La nascita della rete nazionale di scopo ICT IdA di Carmensita Feltrin
- p. 149 PUGLIA. Apprendimento Permanente e Reti Territoriali in Azione: l’esperienza del Centro per l’Apprendimento Permanente dell’Università degli Studi di Bari di Marianna Colosimo e Fausta Scardigno
- p. 159 **PARTE TERZA. STORIE**
- p. 161 La storia d’apprendimento di ciascuno è fatta dell’incontro con molti di Silvia Luraschi
- p. 164 Le relazioni di prossimità
- p. 169 Le relazioni estetiche
- p. 175 Le relazioni d’amicizia
- p. 180 Le relazioni familiari
- p. 185 Le relazioni con il mondo del lavoro
- p. 190 Le relazioni di genere
- p. 196 Le relazioni da inventare
- p. 200 Conclusioni

La storia d'apprendimento di ciascuno è fatta dell'incontro con molti

Silvia Luraschi, Università degli Studi di Milano Bicocca

Premessa. Il contesto della ricerca

La caratteristica principale della ricerca auto/biografica (Merrill & West, 2012) è l'esplorazione dell'esperienza personale per metterla in connessione con i fenomeni sociali al fine di comprenderli in modo interconnesso e complesso. Tale caratteristica risulta funzionale all'analisi delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, oggetto d'approfondimento di questo *Quaderno Spiegazzato*. Per questo motivo in qualità di ricercatrice in Educazione degli Adulti, su mandato della Rete regionale CPIA Lombardia con la supervisione della prof.ssa Laura Formenti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano Bicocca, ho svolto una serie di interviste qualitative auto/biografiche tra luglio e novembre 2020. Le interviste hanno coinvolto studenti e studentesse del CPIA insieme a uno dei loro docenti allo scopo di raccogliere storie del percorso scolastico di studenti e studentesse adulti/e per:



- individuare relazioni, luoghi, incontri, momenti significativi lungo l'arco dell'esperienza,
- mettere in luce il ruolo dell'insegnante nella co-costruzione del percorso formativo degli/delle alunni/alunne.

Ho lavorato quindi con un campione di partecipanti opportunistico e mirato, ingaggiando student* e insegnanti attraverso il contatto con le/i Dirigenti dei CPIA lombardi che mi hanno aiutato a raggiungere le persone che, a titolo volontario, si mostravano desiderose e disponibili a raccontare la loro storia. Le/i partecipanti non rappresentano dunque un campione rappresentativo in senso statistico della popolazione studentesca dei CPIA, ma un campione interessante in termini di ricchezza delle storie in grado di offrirci, in molti casi,

descrizioni dense utili per costruire forme di comprensione dell'esperienza più sofisticate e variegata.

Le interviste realizzate con un metodo dialogico e conversazionale si sono svolte in presenza o in modalità online seguendo l'evolversi della pandemia Covid-19 e le relative restrizioni alla possibilità di incontrarsi fisicamente. Quando possibile le interviste sono state svolte all'aperto o in ambienti chiusi a seconda della disponibilità degli spazi scolastici a disposizione o della preferenza delle/dei partecipanti sia student*¹ che docenti.

Il mio lavoro non è stato un'attività solitaria, ma ho scelto di farmi accompagnare da tre giovani donne allo scopo di creare un contesto dinamico e creativo per le interviste perché la qualità di un'intervista auto/biografica dipende da quello che i ricercatori porteranno all'incontro. In particolare molto dipende dalla *sensibilità* verso quello che accade nel momento presente in cui l'intervista avviene. Al fine di affinare la mia sensibilità, durante alcune interviste in presenza sono stata accompagnata da una giovane fotografa professionista - Gaia Bonanomi (<https://gaiabonanomi.com>) - che al termine delle conversazioni ha realizzato una serie di ritratti al/allo student* al fine di costruire, attraverso il linguaggio fotografico, uno spazio potenzialmente creativo tra le persone che andasse al di là delle parole. Mentre, durante le interviste da remoto, realizzate attraverso una delle tante piattaforme che insegnanti e student* hanno imparato ad usare durante la pandemia per la didattica a distanza, sono stata accompagnata da due giovani studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano Bicocca - Carlotta Frigerio e Valentina Costa - motivate a conoscere la realtà, prima di questo lavoro totalmente sconosciuta, del CPIA. Carlotta e Valentina si sono anche occupate, sotto la mia supervisione metodologica, di realizzare la trascrizione dell'audio delle interviste e nei prossimi mesi avranno la possibilità di comprendere, insieme alla prof.ssa Formenti, se e come realizzare un lavoro di tesi magistrale a partire anche dal materiale raccolto in questa ricerca.

Anche se credo che dalle mie parole sia già emerso implicitamente, desidero esplicitare che fare un'intervista implica la relazione. Chiaramente già l'etimologia del termine rimanda alla relazione, infatti inter-vista, è l'adattamento in lingua italiana della parola inglese interview - inter "fra"

¹ Utilizzo l'asterisco per portare l'attenzione alle questioni di genere. Il convenzionale uso del maschile non è neutro, quindi l'utilizzo intende principalmente per indicare anche soggetti femminili o non binari (altre identità di genere).

e view "visione", in più come professionista dell'educazione baso il mio lavoro sulle due seguenti premesse di base dell'approccio sistemico. La prima è che l'esperienza della relazione è il principale modo che abbiamo per imparare, quindi le relazioni sono alla base dell'istruzione e della formazione, favorendo o meno l'apprendimento. La seconda premessa è che la relazione richiede cura, infatti il professionista in educazione, istruzione e/o formazione si distingue come professionista proprio perché sa prendersi cura delle relazioni alle quali partecipa e si impegna ad averne cura del loro sviluppo processuale. A partire da tali premesse l'analisi delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, diviene così un modo per riconoscere e valorizzarne la dimensione relazionale.

Ritengo importante sottolineare queste premesse teoriche perché hanno una ricaduta pratica rilevante, nel contesto istituzionale italiano, dove tradizionalmente le relazioni tra i soggetti e intersoggettività hanno costituito un "problema", ovvero una fonte di pregiudizi e distorsioni nell'attivazione delle reti territoriali. Riassumendo, l'analisi delle interviste che presenterò nelle pagine seguenti, è dunque profondamente imbevuto delle premesse del modello sistemico (Formenti, Caruso & Gini, 2008) e trasformativo della formazione (Formenti, 2017) e dell'approccio auto/biografico alle storie di vita che ho appreso grazie alla partecipazione alle attività del Life History and Biography Network della Società Europea per la Ricerca in Educazione degli Adulti (<https://esrea.org/networks/life-history-and-biography/>).

In conclusione, le interviste sono state analizzate per mappare la relazione tra le/i partecipanti come relazioni "di sistemi" e ho identificato una relazione chiave emergente dall'intreccio generato dalla trascrizione dell'intervista, le mie note di campo e il confronto dialogico informale con le tre giovani (Carlotta, Valentina e Gaia) coinvolte nel lavoro di ricerca.

Nelle seguenti pagine attraverso le storie e le esperienze di formazione nei CPIA esploreremo insieme il valore per le reti dell'apprendimento permanente delle:

- relazioni prossimali intese come legami deboli tra i soggetti dentro e fuori la scuola che contribuiscono a generare, motivare e orientare l'apprendimento;
- relazioni estetiche, ovvero con la storia, l'arte e il paesaggio tra gli adulti che contribuiscono a costruire un senso di appartenenza, identità e partecipazione tra student*/docenti che vivono in un territorio;
- relazioni d'amicizia, cioè i legami di solidarietà e mutuo supporto

reciproco soprattutto tra student*, ma anche con alcuni docenti,

- relazioni familiari, cioè le relazioni all'esterno del mondo scolastico che però sono all'origine della disponibilità all'apprendere, delle scelte d'orientamento scolastico e della vocazione professionale dei giovani e degli adulti;
- relazioni con il mondo del lavoro, ovvero la necessità di rientrare in formazione per acquisire un titolo di studio. Tale titolo ha un valore anche, e forse soprattutto, di riconoscimento sociale attraverso l'incontro con la diversità che abita i centri d'istruzione per adulti;
- relazioni di genere, in particolare delle donne tra scuola, famiglia e lavoro, relazioni che molto spesso per le donne migranti sono ancora connotate da condizione di marginalità;
- relazioni da inventare, ovvero il caso dei minori nuovi arrivati in Italia, nel caso specifico durante la pandemia, per i quali il CPIA rappresenta una porta d'ingresso nella società italiana.

Le relazioni di prossimità

I protagonisti della prima intervista per questa ricerca, dedicata all'esplorazione delle reti territoriali per l'apprendimento a partire dalle storie biografiche di studenti e insegnanti dei CPIA della Lombardia, sono Masamba e Vincenzo. Li incontro, insieme alla fotografa Gaia, in un pomeriggio di luglio quando un temporale con raffiche di vento e grandine investe la zona di Legnano dove ci siamo dati appuntamento.

Per l'intervista siamo ospiti di Vincenzo che ci accoglie nell'ufficio di una cooperativa sociale con la quale collabora, perché nella sede del CPIA di Legnano, nella quale insegna da molti anni, sono in corso i lavori di adeguamento alle misure di contenimento della diffusione del virus Covid-19 e non è accessibile al personale esterno. Forse perché aiutati dalla percezione di ritrovarci insieme dentro una tempesta con bufera improvvisa, io e Gaia infatti arriviamo all'appuntamento quasi completamente bagnate perché con il vento l'ombrello non è servito a proteggerci dalla pioggia battente, il clima tra noi è subito conviviale. Beviamo un caffè e iniziamo a conversare, quindi chiedo a Masamba di presentarci Vincenzo: come e quando si sono conosciuti e, magari, un ricordo interessante che lo lega a lui. Masamba guarda Vincenzo e ride mentre ci racconta che, a scuola, l'ingresso in aula di Vincenzo era contraddistinto spesso dallo scambio di battute con una

studentessa che beveva litri di Coca Cola. Secondo Masamba l'atteggiamento da lui definito "simpatico" di Vincenzo metteva tutti i compagni di classe, lui compreso, nella condizione di sentire che potevano affrontare la lezione d'italiano che risultava molto temuta, in modo particolare alle/agli student* non madre lingua come lui. A partire da questo ricordo piacevole Masamba, insieme a Vincenzo, ricostruisce il suo percorso di studio nel nostro paese. Ha 26 anni ed è in Italia dal settembre del 2014 come rifugiato politico. Inserito nel progetto di accoglienza SPRAR nel legnanese, inizia a frequentare una classe di italiano tenuta dai volontari della Scuola di Babele. La scuola, ci racconta Vincenzo, è un'Associazione di Volontariato attiva dagli anni '90 a Legnano con l'obiettivo di insegnare l'italiano alle persone straniere che vivono nel territorio al fine di "creare un contesto di accoglienza che favorisca e permetta il dialogo interculturale sentito e vissuto come possibilità di crescita umana²". Da qui il contatto con i corsi di alfabetizzazione presso il CPIA di Legnano che Masamba frequenta prima di iscriversi alla terza media. Il racconto del percorso scolastico descrive, in parallelo, l'esperienza del giovane per il riconoscimento dello status di rifugiato. Ripete due volte la terza media. Il primo anno frequenta la scuola solo per sei mesi a seguito della necessità di cambiare residenza, infatti il progetto SPRAR garantisce ai richiedenti asilo una permanenza all'interno del progetto, e del centro di accoglienza, generalmente per sei mesi, durante i quali il soggetto s'impegna, con l'accompagnamento degli operatori sociali, oltre che a studiare italiano anche a cercare un lavoro (grazie a una borsa-lavoro) e una soluzione abitativa. Così Masamba è costretto a lasciare la scuola per trasferirsi a Milano dove trova un alloggio e svolge una borsa-lavoro, ma poi decide di tornare a vivere a Legnano perché racconta: "sono tornato perché avevo fatto tanti amici e mi allenavo anche con la squadra di atletica. Diciamo che qua ho creato una famiglia, [...] ho visto che tante persone mi volevano bene quindi ho deciso di stare³". È a partire da questa sensazione di sentirsi circondato da persone che lo sostengono, che Masamba dispiega tutto il suo impegno tra scuola, lezioni di ripetizioni con gli amici della Scuola di Babele con i quali rimane sempre in contatto, gli allenamenti d'atletica, la ricerca di un lavoro e la possibilità di contare sul confronto con un nuovo amico, un ex richiedente asilo come lui, originario della Costa d'Avorio, oggi

² Dallo Statuto dell'Associazione Scuola di Babele, <https://www.scuoladibabele.it/>. L'Associazione ha una convenzione bilaterale con il CPIA 4 Milano-Legnano.

³ La trascrizione del parlato dell'intervista è stata riadattata alla forma scritta rispettandone il senso del discorso. Questa nota vale per tutti gli estratti riportati delle sette interviste.

mediatore culturale, che dice avergli dato “coraggio nei momenti difficili”. Così Masamba s’iscrive per la seconda volta alla terza media riuscendo a completare il percorso per poi, frequentare il secondo periodo nell’anno della prima ondata dell’emergenza Covid-19. A questo proposito, Vincenzo condivide un’impressione e un ricordo dell’ultimo anno di lezioni online a distanza:

Vincenzo: “Mi hai stupito quella volta che ti sei collegato dalla macchina con il telefonino. [...] eravamo su Meet, insomma in videoconferenza, e hai detto: ‘sono appena uscito dal lavoro e adesso sto andando in macchina’”.

Questo ricordo fa emergere l’impegno di Masamba tra studio, lavoro e attività sportiva. Da alcuni anni infatti, grazie a un contatto con un’azienda di pulizie attraverso la conoscenza di un compagno d’atletica, il giovane lavora come operaio turnista. L’attività lavorativa, racconta, gli ha permesso negli anni di convertire il suo permesso di soggiorno per motivi umanitari in un permesso di lavoro capace di garantirgli, a suo parere, il diritto di poter permanere con maggiore tranquillità in Italia, ma allo stesso tempo non gli ha consentito di continuare ad allenarsi come velocista perché il lavoro su turni, spesso in orario serale, si sovrappone alle sessioni d’allenamento con la squadra, così nonostante i risultati raggiunti negli anni scorsi ha dovuto sospendere gli allenamenti. Masamba (Figura 1) ci descrive la sua carriera sportiva con grande orgoglio: “Ho vinto alcune gare a livello regionale e dovevo anche gareggiare al campionato italiano, ma mi hanno detto che non potevo perché sono senza la cittadinanza (italiana, N.d.A4), quindi potevo partecipare soltanto alle gare minori. Però quando c’era una gara aperta a tutti io ci andavo e spesso vincevo; una volta, sono andato anche Svizzera per partecipare a una di queste gare open e anche lì ho vinto”.

Nella storia di Masamba, la pratica sportiva a livello agonistico è radicata nel percorso scolastico in Gambia dove già da bambino era stato selezionato a scuola per partecipare ai campionati studenteschi di gare di velocità. Il giovane infatti, prima di lasciare il paese d’origine a causa di un disaccordo profondo con la sua famiglia, frequentava un corso superiore in Business Management. Dal suo racconto emerge chiaramente come l’abitudine allo studio sia parte della sua storia di vita: “Io sono da sempre abituato ad andare a scuola perché sono sempre andato a scuola fino a quando sono partito dal mio paese. [...] Allora avevo sedici anni e per la mia famiglia di

4 N.d.A., nota dell’autore, indica l’inserimento di una parola da parte dell’autrice, indicata tra parentesi, per motivi di chiarezza espositiva.

FIGURA 1: Masamba nello scatto di Gaia Bonanomi



La sua storia è fatta di persone ed è anche quella di chi l’ha accompagnato nell’apprendimento e gli ha trasmesso l’importanza dell’educazione. Sul foglio si accumula un lungo elenco di scuole. Mi sorprende quante scuole diverse in pochissimi anni. E poi l’atletica, una grande famiglia, punto di riferimento e stimolo per non mollare. La stanza continua a riempirsi di nomi, di affetto, di speranza e cura. Mentre scattiamo gli chiedo di non mettersi in posa. Lui mi guarda, la mano in tasca con l’orologio in bella vista, i mocassini “serpentati” bianchi ai piedi. Una perfetta posa da rivista. Gli chiedo allora di mostrarmi la posizione della partenza, prima di ogni gara, prima del decisivo “via”. Quel secondo eterno in cui tutto il mondo intorno si ferma e i polpacci spingono a terra, sospesi ma pronti a reagire. La testa bassa e il cuore che pulsa forte.

musulmani (radicali, N.d.A.) non era pensabile mandare loro figlio a scuola perché avevano paura che quello che avrei studiato, una volta all'università, era diverso dalla nostra religione- [...] Quindi il mio motivo per andare via è stato lo studio, ma qui non ho ottenuto quello che volevo”.

Nel progetto migratorio del giovane la libertà di studiare è quindi stata una delle spinte ad allontanarsi dalla famiglia per intraprendere un viaggio estremamente travagliato lungo molti anni che lo ha portato a guadagnarsi da vivere in vari paesi africani passando dal Senegal alla Libia. In particolare, la sua permanenza in Libia si è poi rivelata insostenibile durante la guerra civile, fino a non avere altra scelta che tentare la via del mare perché in pericolo di vita ed approdare in Italia anche se, ci racconta, “non ho mai avuto intenzione di venire in Europa”. È possibile sostenere che il progetto migratorio di Masamba sia tuttora in costruzione, allo stesso modo, la motivazione allo studio che persegue con grande determinazione, sembra gli stia permettendo di attraversare con dignità le ambiguità e le ombre del sistema d'accoglienza e integrazione italiano. Un sistema che riconosce solo in parte le sue capacità atletiche e che sembra non aver ancora valorizzato dal punto di vista professionale il suo background formativo e la sua propensione all'imparare. Il caso di Masamba può apparire un caso unico, ma, a nostro avviso, ben descrive la necessità di costruire all'interno del CPIA percorsi finalizzati a individuare gli apprendimenti esperienziali acquisiti, in contesti non-formali e informali, e alla loro validazione e certificazione istituzionale (legale e amministrativa) in termini di competenze. Stiamo facendo riferimento ai metodi e agli strumenti di identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali come ad esempio, il bilancio di competenze, il portfolio/ dossier, i referenziali formativi e i repertori professionali.

Masamba pur - sono le sue parole - non essendo ancora riuscito “a gareggiare a livello professionale perché senza cittadinanza (italiana, N.d.A)”, desidera tornare ad allenarsi tanto da aver chiesto al datore di lavoro di lavorare in orari diurni. Per lui, il mister e la squadra dell'Unione Sportiva di Vittore Olona, così come gli insegnanti della Scuola di Babele, rappresentano dei punti di riferimento significativi tuttora. Tanto è vero che, durante l'intervista, Masamba fa riferimento più volte a persone che hanno continuato ad aiutarlo durante gli anni di frequenza al CPIA offrendogli la possibilità di studiare e di fare i compiti di scuola insieme quando questi risultavano difficili per lui.

La dimensione chiave di supporto e sostegno alla motivazione al percorso scolastico sono dunque le relazioni di prossimità. La prossimità, ovvero la

disponibilità degli abitanti di un medesimo territorio a coinvolgersi in attività di mutualismo, solidarietà dal basso e cura comunitaria, sono processi che rimangono spesso invisibili nella rete territoriale per l'apprendimento permanente perché sono relazioni non istituzionalizzate. Ritengo interessante segnalare però la possibilità, per i referenti della rete territoriale per l'apprendimento, di diventare sempre più consapevoli, attenti e sensibili alle relazioni di prossimità e di cura comunitaria, dimensioni che oggi si rivelano particolarmente importanti, nel mutato contesto sanitario, sociale, economico e politico generato dalla pandemia, per migliorare la qualità della vita delle persone. In questa direzione, potrebbe risultare interessante per i CPIA intrecciare sempre più relazioni con le realtà territoriali di mutualismo, associazionismo (sia culturale che sportivo), volontariato e cittadinanza attiva al fine di sostenere le/gli student*, attraverso la promozione di relazioni di prossimità, nel loro percorso di formazione. Dal mondo della ricerca sociale (Sen, 2000) sappiamo infatti che il mantenimento delle reti sociali tra le persone contribuisce ad arginare la “frammentazione” dei legami sociali, e dunque la perdita di relazioni significative tra le persone rilevata in questi ultimi anni (ancora di più con la pandemia). La conseguenza di questa contrazione delle relazioni, infatti, ha un impatto diretto sui percorsi formativi dei soggetti perché la diminuzione delle relazioni di prossimità riduce anche la percezione soggettiva delle capacità individuali e della propria competenza ad agire, ovvero depotenzia i processi “di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani” (Sen 2000, p. 9).

In conclusione, lo studente a scuola rappresenta non un singolo, ma un sistema di relazioni e dunque, per supportare un giovane come Masamba, evidentemente determinato a portare avanti un progetto di studio di ampia durata, magari anche per accompagnarlo a rintracciare le possibilità di riprendere in mano, concretamente, il sogno interrotto, anni fa, degli studi universitari, sarebbe interessante allestire nei CPIA delle esperienze laboratoriali e partecipative di orientamento dove giovani e adulti, con esperienze diverse, possano, accompagnati da un facilitatore, riconoscere e “sviluppare competenze trasversali e life skills, anche di compiere scelte, ma che siano collegate al sogno e al desiderio” (Formenti et al., 2015).

Le relazioni estetiche

Durante gli scambi preliminari all'intervista con il CPIA 1 di Brescia, insieme agli insegnanti Gianni e Cristian, che da anni organizzano e animano le attività

dell'Università degli Adulti⁵, abbiamo deciso d'incontrarci da remoto insieme a due studentesse frequentanti le lezioni per confrontarci sull'esperienza. Dagli scambi mail con i due docenti e il loro dirigente, mi appare subito chiaro che l'Università degli Adulti (UniAd) rappresenti un unicum nel panorama dell'offerta formativa dei CPIA lombardi che nasce dall'intreccio tra passione di un piccolo gruppo d'insegnanti per le scienze umanistiche e sociali dell'allora Centro Territoriale Permanente (CTP) di Lumezzane e della Comunità Montana della Valle Trompia, e dalla collaborazione del CTP (oggi CPIA) con le amministrazioni comunali dei comuni bresciani di Villa Carcina e Gardone Val Trompia (BS). Ad oggi, mi raccontano Cristian e Gianni in una telefonata preliminare, l'offerta formativa è estesa a tutto il territorio della provincia ed è riconosciuta anche come attività di formazione e aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico della piattaforma ministeriale S.O.F.I.A. (il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti). Tali informazioni di contesto accrescono la mia curiosità di ricercatrice per ascoltare dalla viva voce delle studentesse il racconto della loro esperienza e le dimensioni trasformative che questa può aver generato in loro. Incontro che si realizza, attraverso la piattaforma Meet, con gli insegnanti Gianni e Cristian le studentesse Roberta e Gladys che, invitate dai loro insegnanti avevano precedentemente dato la disponibilità di partecipare alla ricerca, un martedì mattina di fine luglio. Attraverso lo schermo della videocamera ciascuno di noi cinque ha accesso alla visione di sfondo di una piccola sezione della propria casa. Entrare nella casa dell'altro non è un'azione neutra, ma richiede la disponibilità a mettersi in gioco. Tale messa in gioco, nell'educazione degli adulti, richiede la costruzione del cosiddetto setting. La co-costruzione del setting in ambito sia formativo che di ricerca, è un processo molto spesso mistificato e mistificante. Alcuni insegnanti o ricercatori "scambiano il setting per la sua dimensione pratica: procedure, spazi e tempi dell'intervento, compiti, rituali d'ingresso e di chiusura, linguaggi, strumenti operativi, metodologie di lavoro... [...] a definire il setting [...], non è il cosa, ma il come, ciò su cui puntare l'attenzione" (Formenti, 2012, pp. 225-226).

Un come che nel lavoro in presenza online non può mai essere dato per scontato e che m'invita a presentarmi usando un tono di voce allegro e pacato allo stesso tempo al fine di instillare negli intervistati un senso di curiosità

⁵ CPIA 1 Brescia, Università degli adulti, <https://www.cpia1brescia.edu.it/index.php?idpag=1513>.

reciproca. Dopo una mia presentazione e una breve introduzione allo scopo dell'intervista propongo a loro di darci del tu e chiedo loro se hanno voglia di presentarsi per rompere il ghiaccio. Comincia Roberta, un'impiegata contabile di 47 anni, che mi dice essere una delle prime iscritte all'UniAd che frequenta con continuità dal 2015 perché per lei rappresenta "una bellissima esperienza sotto tutti i punti di vista" tanto da averla stimolata a riprendere gli studi e ad iscriversi al corso di laurea triennale in storia. Dal punto di vista di Roberta, la partecipazione al CPIA è stimolante perché i docenti fanno venire "la voglia di guardare le cose da altri punti di vista non solo da uno", tanto che ritiene che uno degli insegnamenti (dei docenti, N.d.A) sia proprio quello che le cose vanno guardate da nuove angolazioni".

Fin dai primi minuti è subito evidente come un ruolo fondamentale per l'apprendimento permanente sia la capacità dei docenti e dell'offerta formativa di attrarre le/gli student* alla conoscenza e di stimolare il desiderio e il piacere d'imparare. Una dimensione quella del desiderio che ritroviamo anche nella presentazione di Gladys, una psicologa di 43 anni, che frequenta i corsi da minor tempo della compagna di classe grazie alla curiosità generata da un volantino dei corsi trovato in biblioteca. A suo dire la bellezza dell'esperienza dell'UniAd è la possibilità di partecipare alle lezioni insieme a "persone che hanno dei background molto diversi e ascoltano con orecchio diverso". La considerazione di Gladys offre l'occasione di raccontare a Cristian, insegnante di 42 anni, che l'obiettivo delle lezioni di storia dell'arte, archeologia, storia delle religioni, antropologia e letteratura italiana realizzate dal CPIA è di condividere la conoscenza a partire da temi monografici organizzati sullo standard universitario "ma in maniera divulgativa" ovvero di "unire la scientificità alla divulgazione in maniera, come dicevano già Roberta e Gladys, varia quindi toccando un tema da vari punti di vista". In altre parole, ci spiega, l'obiettivo principale dell'UniAd è "quello di stimolare, come in università, la ricerca, il dialogo, la discussione e il confronto" con e tra le/gli student*.

Dall'interazione con le studentesse e l'insegnante emerge quindi il valore del confronto tra partecipanti per elaborare una visione globale del contesto storico e culturale degli eventi passati e dei contenuti monografici approfonditi lungo l'arco delle lezioni. A questo proposito, Roberta sottolinea anche mostrando una fotografia (attraverso la condivisione dello schermo; Figura 2), l'importanza dell'interazione del gruppo classe. Ecco le sue parole: "abbiamo fatto la fotografia tutti insieme sulle scale di Villa Ghisletti (Villa Carcina, BS) prima di andare a festeggiare. [...]" (Qui siamo,

N.d.A) insieme, proprio a significare tutto quello che dicevamo prima, abbiamo creato un gruppo veramente bello compatto coi professori e si è instaurata una relazione anche a livello personale”.

Rivedere insieme la foto di rito dell’ultimo giorno di lezione insieme evoca in Gianni, insegnante, neo pensionato di 68 anni, anima storica dell’UniAd, le seguenti due interessanti riflessioni utili per comprendere come il valore di questa “esperienza unica” possa suggerire considerazioni più generali, trasferibili con gli opportuni adattamenti, ad altri contesti. La prima riflessione riguarda il valore esperienziale delle conoscenze acquisite a



FIGURA 2: Roberta mostra una foto ricordo del gruppo classe l’ultimo giorno di scuola

lezione che, secondo Gianni, entrano nella vita delle persone. Mi racconta infatti che in questo periodo di vacanza, come tutti gli anni precedenti, riceve messaggi dalle/dai propri alunne/alunni: “addirittura mandano fotografie o filmati (e mi scrivono, n.d.A) ‘Sì, avevi ragione! Abbiamo visto quelle località! Ci è venuto in mente quello che avevi detto!’. Rivivono, quindi, direttamente l’esperienza” continuando ad apprendere fuori dal contesto del corso. La riflessione di Gianni, mi permette di fare una considerazione sulla dimensione dell’apprendimento permanente, l’apprendimento di fatti “non è più pensabile come un percorso lineare, volto al raggiungimento di un obiettivo, né come l’accumulo di conoscenze in vista di un futuro. La vita

nella contemporaneità è esplorazione, trasformazione creativa di differenze e informazioni, emergenza di forme, significati e direzioni” (Luraschi & Formenti, 2016, p.113). Emergenza di forme che prendono forma attraverso le interazioni quotidiane, con sé stessi, gli altri e l’ambiente, che assumono la configurazione di relazioni estetiche di compartecipazione sensibile alla bellezza, grazie allo studio della storia, dell’arte. Il confronto tra punti di vista diversi in classe e la ricerca individuale sul campo, a posteriori in alcuni casi durante il periodo di sospensione delle lezioni, come raccontato da Gianni, creano una relazione diretta con il territorio e il paesaggio che trascende le finalità e gli obiettivi specifici dei corsi di approfondimento proposti in aula. Ritengo importante soffermarmi sulle relazioni di partecipazione estetica alla bellezza del paesaggio, dell’arte e della storia perché rimandano inevitabilmente alla dimensione plurale dell’esistere. L’accesso attraverso l’esperienza diretta alla dimensione collettiva contribuisce a costruire un senso di appartenenza, identità e partecipazione tra student*/docenti che vivono in un territorio al quale tutte e tutti, più o meno consapevolmente, apparteniamo. A questo proposito voglio sottolineare la rilevanza dell’esperienza dell’UniAd nel suggerire di esplorare attraverso la costruzione di reti di relazioni con il territorio e il paesaggio. La costruzione di tali reti implica avvicinare gli adulti, siano essi student* o docenti, a una partecipazione sensoriale capace di evocare ricordi e memorie personali e generare un senso d’identità. Per un approfondimento su questo tema, che non è possibile approfondire in questa sede, rimando a un recente saggio dello psicanalista Vittorio Lingiardi. Lingiardi ha coniato il neologismo *Mindscape* per evocare il rapporto stretto che ciascuno di noi intrattiene con il paesaggio. Nel testo, riprendendo il pensiero dell’archeologo Salvatore Settis, Lingiardi propone una definizione operativa dell’idea di paesaggio che mi pare interessante per approfondire l’esperienza di Gianni e dei suoi studenti che gli inviano foto e filmati durante l’estate. Secondo i due studiosi il paesaggio “non può prescindere dalla bellezza, ma non può limitarsi ad essa, e deve anzi passare dal paesaggio come oggetto “estetico” (da guardare) al paesaggio come dato “etico”: un paesaggio da vivere, legato alla salute, alla felicità e al benessere dei singoli e delle comunità” (Settis, 2010, p.3; in Lingiardi, 2017, pp. 23-24).

La definizione del paesaggio da vivere rimanda alla seconda riflessione di Gianni che per molti anni ha lavorato assiduamente per creare delle relazioni tra CPIA, le amministrazioni locali e la comunità montana che hanno sostenuto e creduto le attività di formazione proposte tanto da mettere a

disposizione gli ampi spazi di una villa ottocentesca affrescata come sede delle lezioni “quella che si vede sullo sfondo nella foto di Roberta e che spero tu possa un giorno vedere di persona venendoci a trovare” mi dirà a fine intervista durante i saluti finali. Nel suo racconto Gianni ricostruisce con molta attenzione l’evoluzione dell’UniAd negli ultimi 10 anni e anche l’ampio lavoro di relazione con docenti universitari più volte invitati per dei seminari, ma quello che mi colpisce di più ascoltandolo raccontare delle relazioni di rete tra il CPIA con le amministrazioni comunali e la comunità montana è un dettaglio che potrebbe apparire poco significativo. Gianni racconta con orgoglio la fortuna di poter fare lezione in uno spazio bello.

A suo parere insegnare in una sala affrescata avvicina le/gli student* al bello perché consente di fare un’esperienza immersiva che permette con maggiore facilità d’imparare. Quella di Gianni è una visione circolare, interattiva e immersiva dell’apprendimento che sta lentamente entrando nella quotidianità, nel comune sentire e nelle pratiche di insegnamento. Secondo Gianni avere a disposizione uno spazio connotato come “bello” ha costituito anche un attrattore per avvicinare gli adulti al CPIA e ha garantito, nel corso degli anni, una partecipazione elevata. Allo stesso tempo, a mio avviso, può aver contribuito a non avvicinare nuovi pubblici, penso per esempio ai giovani adulti o a persone con bassi livelli di scolarizzazione, perché infastiditi o intimoriti sia dal prestigio dell’ambiente sia dall’elevato livello di approfondimento proposto.

In conclusione, a mio avviso, dalle considerazioni precedenti emerge che per la promozione di reti territoriali dell’apprendimento permanente può essere utile ideare nuove proposte formative a partire dalla possibilità di uscire dall’aula del CPIA per fare lezione in presenza in spazi comunitari, messi a disposizione dalle realtà territoriali, o in spazi virtuali proponendo approfondimenti che partano dalla conoscenza delle bellezze artistiche, storiche, paesaggistiche del territorio con un’attenzione intergenerazionale per mezzo della quale creare relazioni estetiche tra cittadin* e territori. Da ricercatrice in pedagogia sociale vedo come obiettivo interessante da raggiungere quello di costruire spazi di formazione per far dialogare persone di età diversa nell’ambito dell’educazione degli adulti. A tal fine è certamente fondamentale tessere reti sempre più strette tra CPIA, Istituti Scolastici Superiori, Università e amministrazioni locali come evidenziato dai partecipanti a questa conversazione/intervista.

Le relazioni d’amicizia

Questa intervista mette a tema il potenziale delle relazioni d’amicizia, cioè dei legami di solidarietà e mutuo supporto reciproco che si generano tra student* del CPIA e che coinvolgono anche alcuni docenti. La possibilità di svolgere questa terza intervista si è concretizzata lo scorso mese di luglio quando, a seguito della diffusione via mail della ricerca di volontari e volontarie disponibili all’intervista tra i CPIA lombardi, ho ricevuto una lettera di candidatura spontanea scritta da un giovane di nome Ibrahim. Nel suo testo, fin dalla prima riga, Ibrahim metteva al centro del suo progetto migratorio il desiderio di studiare raccontando di essere fuggito dalla Costa d’Avorio, suo paese d’origine, per sfuggire a un matrimonio concordato e all’impossibilità di poter proseguire il percorso di studio a causa di forti e violente pressioni familiari. Vista la motivazione del giovane, ho ritenuto che la sua storia potesse essere interessante per esplorare come, una volta arrivato in Italia, fosse riuscito anche a portare avanti il suo progetto, non nascondiamocelo, molto difficile da perseguire per un giovane migrante in fuga senza mezzi economici e reti sociali nel paese d’arrivo. In particolare la mia prospettiva d’indagine intendeva indagare il sistema prossimale intorno al giovane che già nella prima intervista con Masamba e Vincenzo si era rivelato essere un aspetto rilevante per dare continuità al percorso scolastico. Con questa idea nella mente ho organizzato insieme ad Aurora, la docente d’italiano del giovane, d’incontrare Ibrahim alla fine del mese di luglio. L’intervista si è svolta all’aperto nel parco di Villa Burba a Rho alla presenza anche di Gaia, la giovane fotografa professionista coinvolta a titolo volontario nel progetto di ricerca. La scelta del luogo non è causale, ma persegue l’obiettivo di intrecciare gli aspetti significativi emersi nelle interviste precedenti. In questa direzione, dovendo scegliere un posto ampio in ottemperanza alle norme di sicurezza per la riduzione del contagio per la pandemia del Covid-19, confrontandomi con Aurora sull’importanza delle relazioni estetiche con il territorio emerse nell’intervista precedente, insieme abbiamo scelto il parco intorno Villa Burba, sede della biblioteca comunale. Un luogo evocativo, dunque, dove la presenza dei libri e delle sale studio potevano richiamare al giovane il suo sogno di studiare.

Ci incontriamo all’ingresso del parco al mattino presto, cercando così di evitare le ore più calde della giornata per sottrarci dalla calura estiva e assaporare con maggiore tranquillità il tempo insieme e lo percorriamo insieme. Individuato un tavolo di pietra attorniato da diverse sedie riparato da una magnolia grandiflora monumentale, ci sediamo facendo attenzione

di mantenere almeno un metro di distanza. Qui, racconto a Ibrahim di aver letto con emozione la sua lettera e di averne condiviso il contenuto con Gaia, poco prima, lungo il tragitto in auto per arrivare a Rho da Milano dove entrambe viviamo. Ci tengo a esplicitare che lo scopo dell'intervista non è raccogliere la storia del suo passato, storia che sappiamo un richiedente asilo/rifugiato è costretto a ricostruire e raccontare più volte lungo il percorso di riconoscimento del suo status, ma desideriamo creare uno spazio dove raccontare l'esperienza scolastica del presente e i suoi progetti futuri. Ascoltate le mie parole, Ibrahim (Figura 3) ci dice di avere 21 anni, di vivere anche lui come me e Gaia attualmente a Milano e sottolinea che:

“prima di tutto [...] io fin da molto piccolo ho sempre avuto la voglia di andare a scuola perché vedevo gli altri che andavano a scuola e che imparavano ogni giorno. (Questi, N.d.A) quando tornavano dalla scuola tornavano con alcune parole che, diciamo, noi bambini non avevamo ancora sentito. Quindi, da allora ho avuto la curiosità di andare a scuola. Da noi non tutti hanno la possibilità di andare a scuola, quindi quelli che l'hanno sono, diciamo, più accesi di mente.”

La definizione accesi di mente utilizzata da Ibrahim per descrivere chi studia, riteniamo, una volta trascritta e analizzata l'intervista insieme alle studentesse Carlotta e Valentina, possa essere un'immagine molto potente per descrivere Ibrahim stesso. Ibrahim infatti poco dopo continua il racconto dialogando con la sua insegnante:

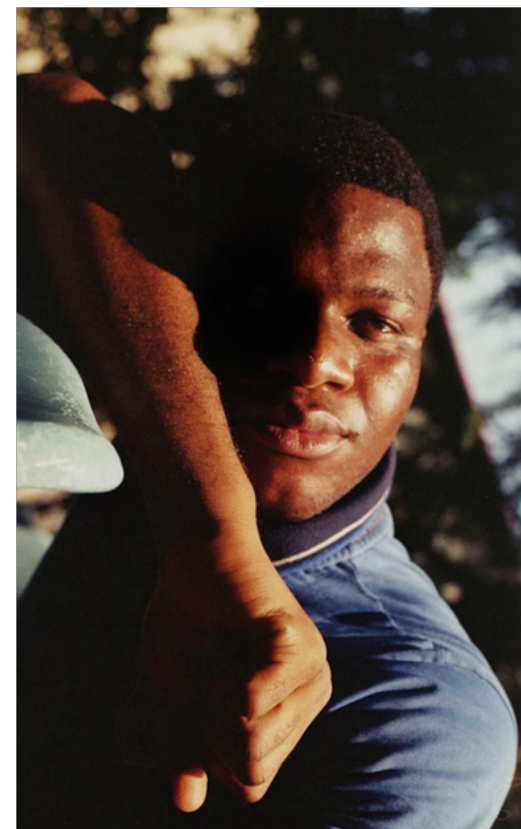
Ibrahim: “[...] Poi quando ho iniziato ad andarci, la scuola era proprio come un luogo di un rifugio dalla mia famiglia. Passavo praticamente la maggior parte della giornata a scuola, a volte andavo alle otto del mattino e tornavo a casa solo la sera.”

Aurora: “e continua a farlo!” (mentre Ibrahim ride) “e continuerà a farlo!”

Ibrahim: “è un'abitudine, dai!”

Il clima dell'intervista è dinamico e la mente accesa di Ibrahim, unita alla simpatia e all'ironia di Aurora, permettono di far emergere quanto la capacità di imparare a imparare fa d'Ibrahim un adult learner abile nell'organizzarsi per studiare anche in situazioni obiettivamente complesse. Infatti appena arrivato a Milano, dopo essere sbarcato a Siracusa pochi giorni prima, ha trascorso i primi tre mesi in un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) e qui in attesa dei documenti necessari, ci dice, per iniziare a frequentare i corsi di italiano ha studiato la lingua italiana da autodidatta utilizzando, ci racconta, quello che aveva a disposizione ovvero il suo smartphone, dove

FIGURA 3: Ibrahim nello scatto di Gaia Bonanomi



“Sorridere a una persona può portarle speranza, tenerle la mano può farla camminare dritta”, mi dice.

Ibrahim è saggio, mi colpisce la sua maturità. Emerge una sicurezza speciale mentre racconta la sua visione del mondo.

Ha una storia complicata di cui porta ancora i segni, ma guarda in avanti scrivendo la propria strada con la penna in mano.

“Ha sempre una mela nello zaino” racconta l'insegnante. Si sente nell'aria la stima tra i due.

Per Ibrahim, l'educazione è un nutrimento dall'alto valore ed è incantevole percepire la determinazione e l'entusiasmo con cui se ne nutre.

ha installato varie applicazioni per imparare l'italiano, alcuni libri di testo presi in prestito dai giovani che vivevano con lui e che già frequentavano la scuola e un computer a disposizione nel CAS grazie al quale ha individuato il sito "oneworlditaliano" (<http://www.oneworlditaliano.com/>). In questi primi tre mesi, il giovane ci racconta di aver studiato sui libri dei coabitanti del CAS e di aver utilizzato continuamente il telefonino e il computer a sua disposizione per guardare lezioni video online di italiano. Secondo la sua insegnante questi materiali online gli hanno permesso di familiarizzare con la lingua italiana.

Il racconto del giovane migrante sottolinea quanto lo smartphone e la possibilità di avere accesso a una connessione internet sia fondamentale per organizzarsi, non solo, ce lo dicono numerose ricerche nell'ambito della migrazione transnazionale, durante il viaggio ma anche dopo. In questo l'esperienza di Ibrahim non è diversa dalla nostra: il cellulare è oggi considerato un bene primario, non solo un mezzo di comunicazione ma anche un veicolo potente d'informazione (e anche di disinformazione) e una memoria di immagini che custodisce ricordi personali.

Questo aspetto, apparentemente scollegato dall'oggetto d'indagine di questa ricerca, permette invece di evidenziare quanto le nuove tecnologie possono offrire uno spazio virtuale di costruzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente che metta in contatto gli adulti con i centri che si occupano di istruzione e formazione continua. Certamente tale sviluppo di potenziale dipenderà da come verrà portata avanti l'innovazione tecnologica nell'ambito dell'insegnamento e dell'educazione nei prossimi anni, ma certamente non mancherà tra le/i docenti e le/i dirigenti dei CPIA la dedizione a mantenere viva la speranza per realizzare progetti innovativi e l'impegno quotidiano a perseguirli.

Durante tutte le interviste ho infatti incontrato insegnanti capaci di mettersi in gioco e di continuare ad imparare a partire dal confronto con le/gli student*.

Tornando all'intervista, è proprio l'insegnante Aurora a raccontarci l'ingresso del giovane al CPIA raccontandoci, con l'auto-ironia che capiamo contraddistinguere, che il giovane allora, prima della pandemia, conosceva quasi meglio di loro insegnanti gli strumenti online per l'insegnamento della lingua italiana (L2). Parlare di online rievoca subito nella docente, che oggi ha 62 anni e una lunga carriera nell'insegnamento di italiano con gli adulti, l'esperienza appena conclusa della Didattica A Distanza (DaD) che le ha

richiesto di ripensare al suo modo d'insegnare per mantenere una relazione con le/gli student* anche se a distanza. Per lei la DaD ha rappresentato, infatti, una sfida perché dal suo punto di vista la presenza dei corpi in classe costituisce il punto di partenza per imparare attraverso l'esperienza, mentre la presenza dei corpi dietro lo schermo costituisce un filtro alla comunicazione che risulta così mediata perdendone l'autenticità. Un'autenticità e una spontaneità che, allo stesso tempo, durante la conversazione Aurora mostra di aver mantenuto con Ibrahim. A questo proposito ritengo importante sottolineare che i due ci raccontano che la possibilità di frequentare la DaD ha consentito a Ibrahim, fortunatamente asymptomatico, di superare i 21 giorni di isolamento trascorsi in una piccola stanza di un anonimo "Covid hotel" a Milano dopo aver contratto il virus nel CAS. È l'isolamento paradossalmente a fare da cartina di tornasole delle relazioni prossimali del giovane. Durante questi giorni, Ibrahim non solo ha continuato a seguire le lezioni, ma non si è isolato grazie alle telefonate ricevute dalle/dai compagne/i e da alcuni docenti, tra i quali Aurora. Il giovane ci racconta che negli anni di frequenza al CPIA ha intrecciato relazioni d'amicizia con un gruppo di quattro studenti che insieme a lui formano, per Aurora "I fantastici Cinque". Racconta Ibrahim che il gruppo, composto da studenti di nazionalità diverse, ha iniziato potendo contare sulla disponibilità del CPIA a mettere a disposizione le aule per studiare insieme: "quando il corso iniziava per esempio alle cinque ci troviamo a scuola prima alle quattro o alle tre per fare un po' di revisione". Ora il gruppo, terminato il percorso d'istruzione di secondo livello al CPIA, ha deciso di continuare insieme l'avventura scolastica iscrivendosi allo stesso indirizzo di un istituto tecnico del territorio con il quale il CPIA ha stretto un accordo di rete per l'inserimento nella scuola superiore.

Da questo racconto appare evidente come la determinazione di Ibrahim non è l'esito di un processo individuale, ma di un gruppo. A differenza della storia di Masamba, dove le relazioni prossimali ruotavano al di fuori dell'ambito scolastico, nell'esperienza di Ibrahim è la scuola il luogo dove il ruolo degli altri assumono una connotazione fondamentale. Ibrahim e Aurora ci raccontano che le relazioni di solidarietà e di scambio non nascono solo tra gli student*, ma anche tra docenti e studenti. È Ibrahim a raccontarci, infatti, non solo il piacere di ricevere le telefonate di Aurora durante i giorni d'isolamento, ma anche che in passato i docenti lo hanno incoraggiato e accompagnato nella scrittura di una delicata lettera al Prefetto di Milano per sottoporre un problema relativo al centro di accoglienza straordinaria dove viveva di sua competenza. In fase di trascrizione le studentesse di scienze pedagogiche

hanno osservato che tale episodio possa far pensare a una vita scolastica che abbraccia la vita quotidiana degli adulti e che va oltre esercitazioni e apprendimenti finalizzati alla prestazione e al successo scolastico.

Come nel caso di Masamba, anche Ibrahim è certamente uno studente meritevole, ma la sua storia ci mostra ancora con maggior chiarezza, proprio perché apparentemente in ottica lineare potremmo pensare che “può farcela da solo” a studiare, quanto le relazioni e le reti tra le persone possono fare la differenza all’interno del contesto scolastico. A questo proposito desidero mettere a tema una parola forse scomoda all’interno dei contesti scolastici ovvero l’amicizia, ma credo sia utile scrivere dell’amicizia, intesa in chiave filosofica, quando parliamo dell’educazione degli adulti perché le relazioni d’amicizia creano una rete tra il visibile e l’invisibile. La filosofa morale Claudia Baracchi, in un suo testo proprio intitolato Amicizia, scrive che tale relazione è “intimamente legata alla possibilità di mettere in atto il potenziale degli esseri umani in quanto esseri umani” ovvero possiamo considerare le relazioni d’amicizia come processi che facilitano “la possibilità di divenire ciò che si è” (Baracchi, 2016). Studiare, continuare/riprendere a imparare a imparare rappresenta un processo ampio che coinvolge l’integrità e la globalità della persona. In questa prospettiva, progettare le reti territoriali per l’apprendimento significa avere in mente tale integrità e globalità per mettere in atto processi che favoriscono le relazioni complesse tra gli individui e la comunità. Tra queste relazioni complesse ci sono anche le amicizie che possono essere favorite, propiziate, generate indirettamente da reti territoriali dove il dialogo e la messa in gioco è autentica ovvero capace di costruire relazioni paritarie a livello umano, anche tra persone con ruoli e status sociali differenti. In conclusione, le reti territoriali per l’apprendimento permanente possono essere una struttura viva e vitale di supporto del sistema di apprendimento che facilita la visibilità delle molte relazioni che ci innervano tra gli adulti per attraversare l’esperienza dell’adulthood che, per riprendere il pensiero della filosofa Baracchi, è un avvicinarsi alla piena fioritura della propria umanità che i greci definivano eudaimonia, ovvero felicità.

Le relazioni familiari

La quarta intervista ha per oggetto, come esplicitato nella premessa introduttiva, le relazioni familiari cioè le relazioni all’esterno del mondo scolastico che però sono all’origine della disponibilità all’apprendere, delle

scelte d’orientamento scolastico e della vocazione professionale dei giovani e degli adulti. Dall’analisi dell’intervista emergerà anche una riflessione ad approccio sistemico su alcuni fattori chiave in relazione alla prevenzione del drop out. I protagonisti dell’intervista sono Alessio, un giovane di 28 anni e Maria, l’insegnante d’italiano che il giovane ha conosciuto due anni prima quando si è iscritto al CPIA di Mantova. Il nostro incontro avviene online nei primi giorni di settembre e ha coinvolto anche le studentesse universitarie Carlotta e Valentina interessate a ascoltare l’esperienza al CPIA di un giovane loro coetaneo. È proprio la presenza curiosa delle due giovani coetanee di Alessio a creare, fin dai primi minuti di presentazione iniziale, uno spazio d’incontro e conversazione informale, in linea con il desiderio di generare con le/i partecipanti uno spazio di riflessione e apprendimento reciproco. Inoltre, a posteriori analizzando il materiale registrato, abbiamo notato una significativa differenza tra le interviste in presenza e quelle online. Queste ultime infatti presentano un ritmo maggiormente scandito dal mezzo utilizzato dove i turni di parola sono più prevedibili e dove lo scambio comunicativo risulta all’ascolto della registrazione e alla trascrizione meno spontaneo di quello delle interviste in presenza. Allo stesso tempo, non è possibile sostenere che dall’intervista online non emergano riflessioni utili a comprendere, dal punto di vista auto/biografico, come le reti territoriali per l’apprendimento permanente sono collegate a una multidimensionale rete di relazioni informali e non-formali che connettono e rendono interdipendenti le persone, le organizzazioni, le istituzioni e, allargando ancora, l’ambiente.

Tali interdipendenze emergono chiaramente già dopo i primi minuti online con il giovane e la sua insegnante. Infatti, Alessio ci racconta che il più bel ricordo che lo lega a Maria, che lui chiama “La prof”, e al CPIA è la partecipazione ad un concorso della Protezione Civile al quale ha partecipato negli anni scorsi insieme alle sue compagne di classe perché, ci dice ridendo, “una di quelle cose che nella vita non avrei pensato di poter fare”. La stessa esperienza rappresenta anche per Maria una delle “più belle avute al CPIA” perché il concorso offriva la possibilità di rielaborare insieme agli student* l’evento doloroso e catastrofico del terremoto che colpì il territorio mantovano nel 2012 attraverso la scrittura collettiva di una poesia che ha toccato corde molto intime. Maria ci racconta inoltre di avere 45 anni e d’insegnare lettere al CPIA da diversi anni e di avere con questa esperienza avuto la possibilità di vivere, durante la premiazione del concorso, la soddisfazione personale e professionale di ricevere, insieme alle/ai suoi studenti, gli applausi dei giovani partecipanti delle scuole superiori. Per lei, ci spiega, l’importante

non è stato vincere il secondo posto e ricevere un premio in denaro (Figura 4), ma il riconoscimento dei suoi student* come studenti di valore perché “il CPIA è considerato da molte persone che incontro come una scuola di serie B, secondo me il CPIA fa sempre fatica a essere riconosciuta come una scuola che prepara lo studente essendo visto come la scuola [...] per il ragazzo che non ce la fa”.

In questo breve scambio di ricordi e considerazioni Maria introduce due temi fondamentali per il lavoro delle reti di supporto del sistema di apprendimento permanente ovvero il riconoscimento e il drop out.

Il riconoscimento è, secondo il ricercatore Andrea Galimberti pedagogista esperto di lifelong learning e learning careers, “un aspetto spesso sottovalutato nelle politiche riguardanti l’accesso e la persistenza agli studi”. (Galimberti, 2018, p.66). Il ricercatore, riprendendo la tradizione di diverse ricerche biografiche in educazione degli adulti, utilizza come lente analitica per



FIGURA 4: Maria in basso a sinistra, Alessio in seconda fila al centro con le/i compagne/i di classe del CPIA di Mantova (foto condivisa dai partecipanti)

leggere e comprendere la delicata dimensione del riconoscimento le teorie formulate dal filosofo Axel Honneth (2002). Secondo Galimberti, Honneth “focalizzandosi sul ruolo dell’intersoggettività nel modellare l’identità di una persona, mette in primo piano la dimensione del riconoscimento da parte dell’altro nella costruzione della propria autonomia” (Galimberti, 2018, p. 66). Rileggendo il racconto di Maria emerge così quanto sia fondamentale nella relazione student*-insegnante, l’apertura dell’insegnante a riconoscere negli studenti la capacità di fare quello che, riprendendo le parole di Alessio, loro non hanno mai pensato di poter o riuscire a fare. Tale esperienza secondo Maria apre una dimensione che proietta la relazione con i giovani del futuro e “quindi dà anche la possibilità di vedere i ragazzi realizzare i loro progetti. (Progetti, N.d.A) che magari avevano bloccato, lasciato in stand-by alcuni anni fa e che ora hanno ripreso”. La riflessione di Maria vede il potenziale trasformativo del riconoscimento e supera la visione del senso comune che semplifica l’immagine dei giovani che frequentano il CPIA come coloro che non ce la fanno.

Tale riflessione permette ad Alessio di condividere prima la sua esperienza di abbandono scolastico durante le superiori, dopo anni di difficoltà nelle relazioni con i pari e, ci dice, appesantita dall’incapacità degli insegnanti di riconoscere gli episodi di bullismo che accadevano sia in classe che in ingresso e in uscita da scuola; poi di raccontare la sua decisione di riprendere a studiare dieci anni dopo. Una scelta maturata nel contesto familiare che Alessio descrive così: “Allora, diciamo che ho combattuto un po’ con me stesso; [...] addirittura sognavo di tornare a scuola, sognavo di essere tra i banchi di scuola e studiare. [...] Ho avuto come esempio delle persone nella famiglia: mia cugina ha mollato la scuola e anche se adesso si è realizzata in un qualche modo, si è realizzata, comunque, non si è diplomata. Lei avrebbe voluto farlo e mi hanno sempre detto: ‘guarda che non è tardi, se vuoi farlo, puoi farlo’. Anche mia madre e parenti tutti in generale non hanno insistito, hanno semplicemente detto ‘se vuoi, puoi’. [...] È passato il tempo e alla fine un giorno più di due anni fa, ho preso il telefono e mi sono informato per andare in una scuola serale. Inizialmente ho chiamato un ITES⁶, che fa corsi serali e questa scuola mi avevano indirizzato al CPIA. Quindi ho fatto due anni fa l’anno scolastico al CPIA, l’ho passato e poi quest’anno ho fatto la terza superiore all’ITES e adesso, per questioni lavorative e di tempo mi sono iscritto ad una scuola privata in modo che l’anno prossimo io possa

⁶ ITES, Istituto Tecnico Economico Statale.

affrontare il diploma di maturità”.

Dal punto di vista autobiografico nella storia di Alessio e della sua famiglia il drop out, dunque, non è necessariamente un problema, ma è visto come un momento di passaggio che ha visto il giovane dopo un periodo di passività, attivarsi per diventare attivo nel definire l’obiettivo del diploma e il tempo nel quale voler raggiungere l’obiettivo. Significativa nel racconto del giovane è la dimensione del sogno, una dimensione spesso sottovalutata nei percorsi d’orientamento scolastico che generalmente trascurano di “affrontare ciò che resta invisibile, dare voce al non detto, rendere pensabile ciò che ancora non è stato pensato” (Formenti, Luraschi, Galimberti & Rossi, 2017).

Partire da una storia auto/biografica per fare delle riflessioni sull’abbandono scolastico in relazione alle reti per l’apprendimento permanente implica interrogarsi sulle relazioni tra i genitori di studenti in una fase di abbandono scolastico e i CPIA. In Italia stiamo attraversando un momento storico drammatico per l’istruzione e la formazione delle/dei giovani che vede il nostro paese detenere il triste record europeo con la percentuale più alta di NEET (Not in Education, Employment or Training). Ciò pone davanti una gigantesca sfida a chiunque si occupa di educazione degli adulti che, fuori dalle statistiche, può essere affrontata connettendo tra loro docenti, dirigenti, pedagogisti e ricercatori con le/i giovani e le loro famiglie. Continuo a scrivere usando sia il genere maschile che quello femminile perché è importante ricordarci che la condizione di NEET è più diffusa tra le donne, indipendentemente dal livello d’istruzione, poiché esiste una sostanziale disparità di genere.

Le storie biografiche come quelle di Alessio disvelano, orientando lo sguardo al passato, che la vita non è mai un processo semplice e lineare verso la realizzazione: i percorsi di adultizzazione sono spesso complessi e incompiuti. Da questa consapevolezza, dunque le reti per l’apprendimento permanente possono coinvolgere direttamente le famiglie per costruire processi di riflessione sul valore dell’incertezza, del dubbio, dell’errore e del fallimento (Formenti, Galimberti, Luraschi, Rossi & Vitale, 2017) al fine di ricomprenderlo e aprire a esiti evolutivi altri e impensati per le/i giovani. Infatti, è proprio la famiglia di Alessio ad avergli mostrato la reale possibilità di rimettersi in gioco. Una messa in gioco che, una volta iniziata, si è rivelata per lui “come un’escalation. Quando ho iniziato a studiare al CPIA era un periodo in cui non lavoravo, negli anni precedenti avevo fatto dei piccoli lavori. In quel momento sono stati i miei genitori ad aiutarmi economicamente per frequentare il CPIA, io ero preoccupato per i costi di

trasporto, poi durante il CPIA ho anche trovato un lavoro in autostrada che mi piaceva e che mi permetteva di lavorare e studiare”.

Lavorare con le famiglie per le reti territoriali per l’apprendimento permanente significa in conclusione creare delle pratiche di incontro con le famiglie e le/i giovani del territorio per sperimentare insieme una connotazione positiva del ruolo delle famiglie (Formenti, 2012) e delle relazioni prossimali nell’incoraggiare i giovani a riprendere i percorsi di studio evitando le retorica della generalizzazione, molto diffusa nell’ambito scolastico ed educativo, che condanna e colpevolizza a priori le famiglie.

Le relazioni con il mondo del lavoro

La quinta intervista esplora le relazioni di uno studente del CPIA con il mondo del lavoro ovvero la sua necessità di rientrare in formazione per acquisire la licenza media. Come vedremo attraverso il dispiegarsi della conversazione il rientro in formazione avrà, per Agostino, non solo la funzione di acquisire un titolo di studio necessario per superare una fase di disoccupazione, ma avrà un valore più profondo di riconoscimento sociale attraverso l’incontro con la diversità che abita i centri d’istruzione per adulti. L’incontro con Agostino, un fattorino di 50 anni residente a Milano, avviene online grazie a Mauro, docente d’italiano al CPIA di Rozzano. Mauro ha quarantuno anni ed è questa la prima (e unica) intervista per la ricerca nella quale l’età dell’insegnante è minore rispetto a quella dello studente intervistato. Nei contatti telefonici di preparazione all’intervista, Mauro ha condiviso l’idea di intervistare Agostino, un suo studente che aveva conseguito il diploma di scuola media l’anno scolastico precedente, perché a suo parere Agostino rappresentava un caso unico poiché l’alunno, pur non avendo il diploma, aveva competenze complesse e variegate conseguite attraverso una carriera professionale nell’ambito del settore grafico dell’editoria. In questa fase preliminare ero rimasta colpita dal racconto della scelta originale di Agostino di frequentare tutte le lezioni, anche se Mauro gli aveva proposto di ricevere un riconoscimento delle competenze pregresse in modo da avere una riduzione del monte ore di lezioni da seguire, quindi ho ritenuto importante esplorarla con l’obiettivo di trarne magari alcune considerazioni rilevanti rispetto delle reti per l’apprendimento permanente oggetto della ricerca.

L’inizio dell’intervista con Agostino e Mauro, si svolge in un pomeriggio

di ottobre in modalità online alla presenza anche della studentessa universitaria Valentina interessata ad ascoltare la storia di un adulto rientrato in formazione perché, condivide all'inizio della conversazione, sua madre è rientrata in formazione in questi ultimi anni. Questo incipit biografico consente ad Agostino di iniziare il suo racconto a partire dalla sua famiglia: “sono nato in Calabria da mamma calabrese e papà palermitano, i quali entrambi all'epoca si erano già trasferiti a Roma. [...] Perciò sono nato in Calabria ma sempre vissuto a Roma fino all'età di ventiquattro anni, poi [...] per amore [...] mi sono trasferito a Milano”. La storia della sua famiglia, ci racconta poco dopo, è profondamente legata al suo mancato conseguimento del diploma di licenza media. Agostino ricostruisce oltre trent'anni dopo a posteriori la sua esperienza: “a maggio del lontano 1984 ho smesso di frequentare la scuola media: ho fatto otto anni di percorso scolastico senza mai essere stato bocciato, ma poi la morte di mio padre in un incidente stradale ha stravolto la nostra vita familiare. [...] Mio padre aveva una pescheria a Roma, così sostanzialmente io, mia madre e mia sorella, che è un anno più grande di me, ci siamo catapultati nel cercare di mandarla avanti nel momento in cui è accaduta questa disgrazia, sostanzialmente dal momento ho iniziato a lavorare e ho fatto di tutto meno che pensare alla scuola”. A partire dalla condivisione di quest'episodio tragico e doloroso della sua storia familiare, Agostino descrive come l'esigenza di lavorare si trasforma da essere un vincolo che gli impedisce di portare avanti gli studi a un'opportunità di realizzazione di sé attraverso la carriera lavorativa. Infatti, pochi anni dopo la morte del padre, la madre sarà costretta a chiudere la pescheria e Agostino troverà lavoro nel settore grafico, settore allora in grande espansione. Nei 30 anni seguenti Agostino seguirà, dall'interno con grande passione e dedizione inflessibile, l'espansione del settore grafico, in particolare nel ramo della stampa per l'editoria, arrivando anche a svolgere incarichi dirigenziali. Fino a ritrovarsi a vivere la parabola discendente del settore con la conseguente fase di crisi e di ristrutturazione per poi arrivare al licenziamento e, quindi, alla disoccupazione. È durante la disoccupazione che Agostino ripensa alla possibilità di conseguire il diploma di scuola media: “l'idea che mi è venuta era quella di fare il conducente di taxi, perché guidare una macchina non necessita una formazione specifica a lungo termine, ma quando ho deciso di fare l'iscrizione al ruolo presso città metropolitana (di Milano, N.d.A) per conducenti di autopubbliche non di linea [...], uno dei requisiti era quello di avere perlomeno la scuola dell'obbligo”.

Nel presente, come in passato, Agostino ancora una volta trasforma il vincolo

in un'opportunità decidendo d'iscriversi al CPIA e di frequentare tutte le lezioni. L'alunno ci descrive, dal suo punto di vista, così la sua decisione: “Il primo e fondamentale (motivo, N.d.A) è che non stavo lavorando, perciò la scuola, essendo disoccupato, mi permetteva, innanzitutto di avere uno sfogo quotidiano, cioè di frequentare un ambiente sociale che mi permetteva di evadere anche mentalmente. [...] Poi, oltre a questo, mi piaceva frequentare (tutte le lezioni) perché la scuola mi aveva fatto ritornare un pochettino a quando ero giovane. [...] Insomma, l'ambiente scolastico è un bell'ambiente e se io tornassi indietro, lo dico sempre, [...] tutto farei meno che lasciare la scuola”.

Posso sostenere che la frequenza al CPIA offre ad Agostino sia la possibilità di ricontattare una parte di sé legata al passato e sia di abitare uno spazio riparato, funzionale a sostenere una quotidianità connotata negativamente dalla disoccupazione per aprire alla possibilità di costruirsi un'alternativa concreta nel prossimo futuro. In particolare, interpreto la descrizione dello studente della scuola come “un bell'ambiente” comparandola per differenza all'esperienza degli ambienti lavorativi altamente competitivi, ovvero dettati dall'economia di mercato neoliberista, nei quali Agostino ci ha raccontato aver trascorso la maggior parte delle giornate della sua vita. Agostino, su mia richiesta di approfondimento, descrive con queste parole l'ambiente scolastico frequentato: “mi sono trovato benissimo. Eravamo di tutti i colori, cioè c'erano (student*, N.d.A), ventenni, trentenni, quarantenni e cinquantenni anni, ma la cosa bella era che a prescindere dall'età facevamo gruppo. [...] Eravamo lì per lo stesso fine, cioè di apprendere, di studiare e questa cosa ci univa tra di noi. Diciamo che le differenze di età a quel punto lì si annullavano [...] Chiaramente [...] c'erano (anche, N.d.A) le diversità di cultura tra di noi, ma ci si aiutava a vicenda.”

Ancora una volta nel corso della ricerca emerge il tema delle relazioni cooperative e solidali tra gli student* con background culturale differente (Figura 5) ed esperienze di vita molto diverse tra loro per età, estrazione sociale o paese di provenienza. È importante sottolineare che tale clima cooperativo è sicuramente supportato da pratiche d'insegnamento partecipative e non-direttive (Luraschi & Formenti, 2016) messe in atto dagli insegnanti nelle classi del CPIA.

Di fatti è lo stesso insegnante Mauro a chiarire come l'importanza dell'inclusione scolastica si realizzi attraverso pratiche d'insegnamento non tradizionale e di peer-to-peer education che vedono gli studenti protagonisti nella didattica. Nel caso di Agostino durante le ore d'italiano,

che lui aveva scelto - lo sottolineo nuovamente – di frequentare anche se poteva non farlo, l'alunno diverrà per Mauro, sono le sue parole, “un aiuto con i corsisti in difficoltà sul piano dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda”. Uno scambio che non si realizza in maniera occasionale



FIGURA 5: Le diversità culturali tra i volti iconici della street art a Milano, foto di Silvia Luraschi

ma, sappiamo dal racconto di Agostino, realizzarsi anche in altre materie come l'inglese o la matematica; in quest'ultima materia è proprio Agostino ad aver bisogno d'aiuto per fare, ad esempio, le espressioni, cosa che lui ci dice “non facevo da tantissimi anni”, aiuto che riceve da un compagno proveniente dalla Georgia e laureato in ingegneria.

Approfondendo il tema dell'inclusione in classe, il punto di vista di Agostino, che ha una grande esperienza nel mondo del lavoro, permette di far emergere un filo rosso tra le diverse interviste relativo al clima del benessere diffuso nell'ambito dell'apprendimento permanente. Dalla ricerca della psicologia sociale applicata ai contesti organizzativi sappiamo che la qualità della

salute organizzativa (Avallone & Paplomatas, 2005) dipende dall'interazione reciproca e dinamica dei singoli e dalle loro capacità di lavorare in team, capacità che sono favorite e promosse da una cultura organizzativa con una leadership autorevole e uno stile democratico. In classe Agostino ci dice di star bene e ci racconta di essersi messo in gioco con una postura da studente consapevole per raggiungere un obiettivo comune insieme alle/ ai compagne/compagni di classe. Ritengo possibile sostenere che le parole di Agostino rimandano alla sua postura da lavoratore e, indirettamente, mostrano come le attività didattiche del CPIA sviluppino e promuovano tra gli adulti le life skills, ovvero le abilità di base che consentono di affrontare le sfide della vita quotidiana. Chi si occupa di reti per l'apprendimento permanente si sta occupando, sempre più frequentemente, di creare accordi con le associazioni di categoria per promuovere corsi funzionali all'inserimento lavorativo degli adulti disoccupati. Queste azioni, per essere realmente incisive nella creazione di una cultura diffusa di valorizzazione e riconoscimento dell'apprendimento permanente, non possono che partire da interventi mirati al riconoscimento delle life skills degli student* perché non sarà possibile incontrare cittadine/i, e quindi lavoratrici e lavoratori, consapevoli e competenti senza coltivare le abilità della vita in modo trasversale tra le/gli abitanti di un territorio.

A questo proposito, voglio sottolineare in particolare l'attenzione dei docenti intervistati a creare un clima di partecipazione al fine di mettere in evidenza le potenzialità già in campo dell'istruzione degli adulti nella promozione della cittadinanza attiva. Il tema della cittadinanza attiva è un argomento fondante della tradizione dell'educazione degli adulti italiana che oggi merita certamente di essere rielaborato riflessivamente al fine di immaginare i CPIA come comunità di pratiche nell'ottica di ripensare gli obiettivi dell'apprendimento permanente. Un apprendimento permanente che non può essere chiamato a rispondere in modo lineare ai bisogni della crisi del mercato del lavoro, ma che mira a far sperimentare l'apprendere ad apprendere al numero più alto di soggetti possibile, in tutti i settori della popolazione e nelle diverse fasce d'età (Alberici, 1999). Una sfida che, nel nostro paese, appare ancora più gigantesca e urgente oggi che siamo dentro a una pandemia che colpisce diversamente le persone a seconda non solo dell'età ma, soprattutto, delle loro condizioni socio-economiche e ambientali aggravando le dimensioni d'inequità e d'ingiustizia sociale incorporati nelle nostre società, tanto che il vicedirettore di una nota rivista accademica in ambito medico ha proposto di utilizzare il termine “sintemia”

al posto di “pandemia” per rendere maggiormente evidenti le implicazioni sociali del problema (Horton, 2020).

A conclusione dell'intervista, che mi ha portato ad aprire a considerazioni ampie, ritengo importante mettere a fuoco nuovamente la dimensione sociale, politica ed etica dell'istruzione e formazione degli adulti che rappresentano per molt* student* una possibilità generativa in un sistema sociale che oggi rischia di accrescere le disparità sociali più che ridurle.

Le relazioni di genere

Per raccontare l'esperienza di questa intervista al “femminile” partiamo da una premessa importante e scomoda: trovare delle donne disponibili a farsi intervistare è stato assai più complesso che trovare soggetti di genere maschile. Tale complessità richiede di essere tematizzata perché rimanda all'immagine sociale della separazione tra la sfera pubblica, più visibile e importante, e la sfera privata, spesso limitata all'ambito domestico. Questa dicotomia tra pubblico/privato, che vede le donne poter abitare solo la seconda, mentre la prima resta uno spazio connotato al maschile, secondo il pensiero del femminismo, aiuta a comprendere sia l'imbarazzo a parlare in pubblico delle donne, sia permette di svelare, attraverso le loro storie di vita, le disuguaglianze che nella nostra società permangono (Davis, 2018) e che l'educazione degli adulti è chiamata ad affrontare perché da esse dipendono la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti multiculturali, multietnici e multilinguistici. Per questo motivo, l'ascolto del racconto dell'esperienza delle donne al CPIA è un contributo prezioso per la creazione di reti territoriali per l'apprendimento permanente sempre più inclusive perché oggi le relazioni delle donne tra scuole, famiglie e lavoro sono relazioni che molto spesso, in modo particolare per le donne migranti, ancora le connotano in una condizione di marginalità.

Invitare un piccolo gruppo di donne a raccontare la propria storia significa, innanzitutto, riconoscerle come soggetti attivi, invece di considerarle “passive” ovvero già determinate, in modo immutabile, dalle condizioni sociali e dalle forze storiche sopra descritte.

In particolare, per la ricerca auto/biografica di matrice femminista, dare voce agli individui reali, incontrarli e porre delle domande, significa aprire uno spazio dove le intervistate possano avere un'occasione per diventare protagoniste della propria storia, per renderla non solo raccontabile ma anche

udibile dagli altri tanto da rivelarsi, anche alle stesse protagoniste, in tutta la sua bellezza. Se, come sostiene lo psicoterapeuta e saggista Erving Polster “ogni vita merita un romanzo” perché “lo straordinario è proprio lì, tra le quinte dell'ordinario, in attesa di una forza ispiratrice che riesca a liberarlo” (Polster, 1988, p. 21), le storie di Amber, Giulia e Taniana, protagoniste di questo incontro al femminile, sono certamente meritevoli di un romanzo capace d'ispirare ciascuno di noi a continuare a imparare. Incontro le tre donne, insieme a Tonina, una delle loro insegnanti, nell'ufficio di Alessandra, dirigente del CPIA di Legnano. L'ufficio è ampio e ci organizziamo per sistemare, insieme alla fotografa Gaia, le sedie in cerchio stando attente di lasciare le finestre aperte per areare il locale. Le lezioni sono riprese da poco in presenza e la curiosità di Amber, Giulia e Taniana (Figura 6) per l'intervista è palpabile mentre attendiamo l'arrivo di Alessandra per iniziare l'intervista.

Dopo qualche minuto di attesa, spinta dal mio intuito, decido d'iniziare a presentare il lavoro che stiamo facendo in giro per i CPIA. In modo fluido, mentre Alessandra entra in punta di piedi nel suo ufficio, Tonina apre le danze raccontando che la sua esperienza al CPIA le ha insegnato ad andare oltre le apparenze per riconoscere quanto sia grande la motivazione che anima le donne, soprattutto le madri che rientrano in formazione, che pur dovendo



FIGURA 6: Amber, Giulia e Taniana di Gaia Bonanomi

rivestire tanti ruoli (studentessa, lavoratrice, moglie e madre) scelgono di studiare prima di tutto per se stesse, “per arricchirsi”. Tonina condivide un episodio per lei significativo, raccontando di aver accolto, in passato, alcune volte in classe delle studentesse insieme ai loro bambini neonati, pratica non permessa dai regolamenti scolastici. L’episodio di Tonina svela l’ovvio, mettendo in luce quanto le istituzioni scolastiche (ma anche universitarie) in Italia, seppure le donne adulte siano presenti, continuano a essere per lo più strutturate attorno ai bisogni degli studenti pensati come individui isolati dal contesto familiare e sociale, invece che, per esempio, sui bisogni delle donne che hanno ruoli multipli nella sfera privata e sociale.

Mentre Tonina parla sento Amber, seduta alla mia destra, muoversi più volte sulla sedia, come se le parole dell’insegnante la invitassero a prendere parola, così le chiedo se vuole dire qualcosa. Amber è un fiume in piena e con grande carisma ci racconta la sua storia di apprendimento permanente e la relativa ricerca di conciliazione tra i ruoli multipli che fanno parte della sua identità. La donna (Figura 7), si presenta con queste parole: “sono una casalinga che ho lasciata il Brasile quando aveva 27 anni. Oggi ho 41 anni e sono quindi quasi 14 anni che vivo in Europa”.

Dopo aver tratteggiato la mappa della sua migrazione, Amber entra nei particolari del suo percorso formativo, professionale e familiare. Amber è una giovane avvocatessa che lavora nell’ufficio legale in Brasile della più nota industria automobilistica italiana, qui conosce il suo futuro marito, un italiano con il quale qualche anno dopo decide di rientrare in Italia. Dopo alcuni anni in Italia, il marito riceve un’offerta



FIGURA 7: Amber, foto di Gaia Bonanomi

di lavoro in Inghilterra, così si trasferisce insieme a lui. Qui, rimane per tre anni, lavora con un incarico manageriale e sogna anche di re-isciversi all’università per cambiare carriera professionale. Purtroppo però il marito le chiede di tornare in Italia e, ancora una volta, Amber lo segue con il progetto di avere dei figli. I figli arrivano e lei sceglie di non cercare lavoro per seguire da vicino la loro crescita. Entra così in contatto con un gruppo di madri e, insieme a loro, crea un’associazione di donne che si occupano di scambiare vestitini (ma non solo). L’iniziativa si diffonde, anche grazie alla diffusione via social, e qualcuna tra i membri della community più volte le fa notare di non parlare bene l’italiano. Tali episodi generano in lei una frustrazione enorme, rivelando agli orecchi di noi che l’ascoltiamo quanto i fenomeni di discriminazione verso le/gli stranieri siano un fenomeno assolutamente diffuso nella quotidianità del nostro paese.

È la frustrazione a fare da punto di partenza alla decisione di riprendere a studiare. Oggi, Amber frequenta il secondo periodo didattico al CPIA mossa dal desiderio, ci dice, di “realizzarsi anche al di fuori del ruolo materno senza per questo sentirsi in colpa”. Ecco come racconta la sua esperienza al CPIA: “l’anno scorso venivo a scuola al mattino: era anche bello, perché i bambini erano a scuola, ma io arrivavo già in ritardo perché prima dovevo portarli a scuola, quindi già arrivavo qui con quella sensazione un po’ di magone (per averlo lasciato, N.d.A) un po’ di sconforto perché non mi piaceva fare ritardo. Poi (finite le lezioni, N.d.A) correvo a casa per andare a prendere mio figlio più piccolo, però avevo una motivazione in più, ero contenta. [...] Lo so che i bambini sono piccoli, lo so che seguirli è importante, ma la mia formazione qua dentro è necessaria”. La sua identità di donna in apprendimento, con un progetto a lungo termine, è strettamente intrecciata al suo ruolo di madre e di moglie e alla difficoltà che la conciliazione di questi ruoli multipli comporta.

In particolare, la storia di Amber mostra come il contesto sociale agiato nel quale si muove, sembra da una parte supportarla nel ruolo di madre attraverso la rete di scambio di vestiti per bambini, dall’altro sembra non riconoscerne pienamente l’appartenenza al gruppo vista la sua origine straniera. L’esplicitazione di ambivalenze e contraddizioni può essere utile nella creazione di reti territoriali per l’apprendimento permanente capaci di supportare le identità multiple delle donne in apprendimento. Infatti, nella storia di Amber le identità di essere straniera, madre e laureata all’estero senza la possibilità di vedersi riconosciuto il suo titolo di studio nel nostro paese si scontrano con il contesto sociale nel quale vive che non riconosce

come una risorsa la sua presenza nel territorio. In generale in Italia, le donne in particolare se straniere scontano un forte divario in termini occupazionali, contrattuali e retributivi.

Dall'ascolto della storia di Amber è possibile ritenere che la sua identità sia in trasformazione grazie alla sua agentività che la spinge a impegnarsi per dedicare i prossimi 10 anni allo studio per conseguire prima la licenza superiore e poi la laurea in pedagogia necessarie per fondare un'associazione dedicata a supportare nello studio le donne straniere che come lei vivono in Italia e vogliono studiare.

Un incoraggiamento che Giulia, seduta accanto a Amber, dice di aver ricevuto qui al CPIA. Giulia (Figura 8) è nata 34 anni fa in Russia ed è laureata in ingegneria. Come Amber è arrivata in Italia per seguire il marito, anche lui ingegnere, dopo aver vissuto qualche anno insieme a lui in Chile.

Con il marito fu un colpo di fulmine: si sono conosciuti in Sud America dove lei si trovava in vacanza mentre lui, anch'egli russo, lavorava lì da qualche tempo. In Cile è nato il suo primo e unico figlio e già lì si era resa conto dell'importanza di conoscere la lingua del paese ospitante, ma allora non aveva trovato una scuola per stranieri. Scuola che è grata di aver trovato in Italia perché ha fatto nascere in lei la passione per la lingua italiana. Una passione, che, secondo lei, le è stata trasmessa dall'insegnante di italiano che l'ha accompagnata dal livello A2 al B1 per poi arrivare, l'anno scolastico scorso, al conseguimento della licenza media. Ora Giulia si sta orientando alla ricerca di un corso



FIGURA 8: Giulia, foto di Gaia Bonanomi

professionale per modella sartoriale, mentre lavora in casa realizzando su richiesta dolci russi. La bontà delle sue torte russe pare essersi diffusa non solo tra i membri della comunità russa che vivono nella zona, ma anche tra gli italiani. Anche per Giulia, come per Amber, l'impossibilità di vedersi riconosciuto il proprio titolo di studio è stato aggirato creativamente attraverso la creazione, ex novo, di un percorso di formazione oggi sentito più vicino ai suoi interessi. Questa nuova apertura, richiede anche nel suo caso una grande impegno: "io sono una persona molto strutturata. Marika (l'insegnante d'italiano, N.d.A) ci diceva, per esempio, che per migliorare la lingua italiana bisogna leggere ad alta voce almeno un'ora al giorno. Aveva ragione perché la mia famiglia è russa e di solito in casa noi parliamo russo [...] così io tutti i giorni leggevo i libri adatti agli studenti stranieri e ha funzionato". Allo stesso tempo, nel racconto dell'esperienza di Giulia, emerge come il supporto ricevuto dalla sua insegnante generi nella giovane l'idea di sperimentarsi in un rapporto circolare con l'apprendimento che la rende disponibile a condividere con delle amiche connazionali quello che sta imparando perché "loro non hanno i documenti e non possono venire qua a studiare normalmente come faccio io". Una storia di solidarietà spontanea e informale che cerca di rispondere dal basso alle realtà tragiche che devono affrontare i migranti, specie se senza documenti, nel nostro Paese. L'esperienza di Giulia permette di sottolineare nuovamente, nel corso di questo scritto, le potenzialità di una costruzione di reti territoriali che coinvolgano le realtà informali, di partire dal basso, coinvolgendo anche gli studenti e le studentesse per rintracciare contatti nuovi.

Contatti nuovi con le/i giovani e le/gli adulti che arrivano al CPIA portando con sé una variegata stratificazione di esperienze di vita precedenti. È questo il caso di Taniana, una segretaria d'azienda di 47 anni rientrata in formazione per accompagnare il figlio Mattia nella ripresa del percorso scolastico abbandonato in II superiore a causa delle persistenti difficoltà di una mancata diagnosi di discalculia. Se la storia di Taniana, dal nome indiano che significa ci spiega "piccola selvaggia", fosse un romanzo sarebbe certamente una di quelle storie di donne coraggiose che riescono a crescere da sole un figlio in un contesto sociale che ancora oggi non facilita la quotidianità delle famiglie monogenitoriali. Con grande capacità riflessiva la donna durante l'intervista mostra di aver a lungo riflettuto sulla scelta avvertita come una necessità di svolgere, per moltissimi anni, due lavori contemporaneamente per garantire una stabilità e un maggiore benessere economico a lei e al figlio. Un benessere economico che però,

ci racconta emozionandoci tutte, ha creato la percezione di una distanza tra madre e figlio e una forte tensione tra i due. Una tensione che Taniana prova ad accogliere creativamente proponendo al figlio di iscriversi insieme a scuola. In questo modo avrebbero avuto la possibilità di trascorrere del tempo insieme, cosa era mancata al figlio quanto che a lei. Nel racconto di Taniana, l'idea di tornare a studiare nasce dopo un litigio con il figlio che le aveva mostrato chiaramente quanto le stesse chiedendo di esserci. Lì, ci dice: “mi sono resa conto di aver fatto lo sbaglio di dargli, diciamo, solo le cose materiali e l'apparenza. [...] Lì mi son detta che se anche un figlio è già grande, magari, come genitore puoi dargli qualcosa in più, ma come poter fare una qualcosa del genere? Mettendomi in gioco! E così, qualche tempo dopo, per scherzo, gli ho detto «ma senti, ma se ci iscriviamo di nuovo a scuola?»”.

Un conflitto che decostruisce e che fa male. Dopo aver pronunciato queste parole, il tono della voce di Taniana diventa più leggero, meno grave come se avesse lasciato andare qualcosa. Il conflitto anche come occasione per emanciparsi da un modo di fare e di pensare che non si ritiene più funzionale e per decidere di fare qualcosa di nuovo e inusuale come iscriversi di nuovo a scuola insieme al proprio figlio.

La storia di Taniana offre dunque la possibilità di sapersi posizionare, come insegnanti e referenti delle reti di apprendimento permanente, nel contesto sociale più ampio, al di fuori delle aule del CPIA, dove le continuità intergenerazionali si sono indebolite, come propiziatori di storie di apprendimento. Significa inventarsi modi nuovi per relazionarsi ai genitori e ai giovani che hanno abbandonato la scuola, con curiosità, per immaginare insieme come il primo passo di un percorso d'apprendimento permanente sia rischioso ma anche, e soprattutto, dinamico e in continuo divenire come quello delle protagoniste di questa intervista.

Le relazioni da inventare

L'ultima intervista racconta l'incontro con due giovani migranti “neo arrivati” in Italia frequentati al CPIA di Lecco. L'incontro, realizzato nel mese di novembre, si svolge online perché da una settimana la Lombardia si trova in “zona rossa” e concordo, insieme alla vice direttrice della scuola, la volontà di ridurre gli spostamenti anche per motivi di lavoro al fine di contenere la diffusione del contagio. Questa scelta non è stata facile perché sapevo

che svolgere l'intervista online avrebbe fatto venir meno le dimensioni di convivialità e fortemente ridotto la comunicazione non verbale, aspetti fondamentali per fare ricerca insieme ai migranti che da poco sono in Italia, ma allo stesso tempo ho ritenuto prioritaria la possibilità di ascoltare l'esperienza dei due giovani minorenni arrivati in Italia durante la pandemia per comprendere come e se il CPIA rappresentasse per loro una porta d'ingresso nella società italiana. Di fatti, le evidenze emerse dal campo di una mia precedente ricerca partecipativa svolta insieme a richiedenti asilo e rifugiati residenti nel lecchese (“Soggetti Inaspettati”, ottobre 2018-marzo 2020), avevano identificato la scuola per gli adulti essere un luogo d'incontro tra migranti portatori di diverse esperienze, e provenienti da differenti paesi stranieri, con le/i cittadine/i autoctone/i, insegnanti di professione o volontari (Luraschi, 2019). Vista questa evidenza dal campo, avevo di conseguenza incontrato il Dirigente del CPIA di Lecco e con la collaborazione di alcuni docenti avevo avuto la possibilità di coinvolgere un gruppo di studentesse e studenti (in prevalenza maschi) migranti frequentanti il CPIA in un'attività della ricerca. I giovani erano stati invitati a creare delle mappe per descrivere i loro movimenti quotidiani, dentro e fuori i centri d'accoglienza, e da queste avevamo rilevato una mancanza d'interazioni non formali e informali con la comunità lecchese al di fuori della scuola o, per gli studenti lavoratori, nell'ambiente di lavoro (Formenti & Luraschi, 2020; Luraschi 2020).

Quel giorno a darmi il benvenuto online al CPIA di Lecco (Figura 9) ci sono dall'altra parte dello schermo Vishu e Simra, insieme alla loro insegnante Lavinia che rimane in piedi lontana 1 metro da loro. Tutti e tre indossano la mascherina chirurgica e sono collegati da un'aula della scuola.

Dalle prime battute iniziali capisco che a distanza, con le mascherine e senza la possibilità di una comunicazione non verbale tridimensionale, parlare solo in italiano non è funzionale, così Valentina e io iniziamo a fare ai due giovani qualche domanda con l'obiettivo di creare un clima piacevole e favorevole all'interazione. Il primo a prendere parola è il ragazzo Simra: dice di avere 16 anni, di essere il gemello di Vishu e di provenire da una small city (città di piccole dimensioni) della regione indiana del Punjab. La sorella Simra annuisce alle parole del fratello e aggiunge di vivere da qualche tempo a

⁷ Soggetti Inaspettati è una ricerca pedagogica del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università Bicocca diretta dalla prof.ssa Laura Formenti e da me condotta. La ricerca è stata finanziata dalla Fondazione Alsos di Bologna e partner della ricerca è stato il Consorzio Consolida che gestisce l'accoglienza di migranti a Lecco e Provincia.

Calolziocorte (LC). È Lavinia, la loro insegnante d'italiano, a raccontarci in italiano il loro primo giorno al CPIA:

“i ragazzi sono al Cpia solo da un mesetto. All'inizio, per me come per loro, è stato davvero difficile. Vishu sembrava disperato, mi guardava con due occhioni enormi ed era chiaro che non riusciva a comprendere quasi nulla. È stata una challenge (sfida), ma poi, piano piano [...]”.

La parola sfida pronunciata in inglese da Lavinia suscita nei due giovani alcune considerazioni interessanti sulle capacità di apprendimento permanente nei giovani adulti stranieri da poco inseriti nel sistema scolastico italiano. Vishu racconta che all'inizio lui era molto spaventato e pensava che non sarebbe mai riuscito a imparare l'italiano, mentre adesso, pur non capendo come, si rende conto che quasi automaticamente inizia a capire la lingua e riesce a dire qualche parola in italiano. La cosa però che lo ha stupito di più è di sentirsi sostenuto dagli insegnanti e non valutato in base alla prestazione come era, invece, abituato in India dove, sottolinea, gli insegnanti a volte “alzano le mani” (traduzione nostra) sugli studenti maschi che non li ascoltano. I due giovani descrivono l'ambiente scolastico del paese d'origine come molto competitivo, dove si sono sempre sentiti sotto pressione. In Italia, invece, ci dicono la scuola è welcome (accogliente). In particolare, Simra esplicita che adesso la relazione con le/i compagn* è molto diversa: “qui abbiamo fatto amicizia: a scuola ci sono dei ragazzi del Bangladesh e con loro parliamo hindi, con altri inglese e prima c'era



FIGURA 9: Il benvenuto scritto sulle scale d'ingresso del CPIA di Lecco, foto di Silvia Luraschi

anche un ragazzo italiano in classe” (traduzione nostra). Lavinia, ci racconta dunque che la loro classe, finalizzata al conseguimento del titolo di scuola media, è composta da 13 student* provenienti da vari continenti (Africa, Sud America e Asia). Lavinia, inoltre, ci racconta che prima, come detto da Simra, la classe vedeva anche la presenza di un ragazzo italiano, di 15 anni, che però poi ha cambiato classe avendo un livello d'italiano differente. L'insegnante descrive la presenza del ragazzo italiano come significativa per le/i compagni per i quali rappresentava una sorta di tutor.

Ritengo che la descrizione dell'insegnante sulla presenza di un alunno italiano in classe possa offrire uno spunto di riflessione per la promozione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente perché mette in luce la necessità di creare, attraverso il coordinamento di diverse agenzie educative diffuse in un territorio, una rete che possa favorire l'incontro e il dialogo dei giovani. Simra e Vishu, rappresentano un caso davvero eccezionale, due gemelli adolescenti arrivati in Italia in pieno lockdown e nuovi abitanti di un comune di 13.000 abitanti dove vivono insieme ai loro genitori grazie al ricongiungimento familiare. Infatti, il padre è in Italia da molti anni, mentre la madre è arrivata in Italia insieme a loro ma non frequenta la scuola. Sono i figli, ci dicono, che rientrati da scuola o dopo le lezioni online, condividono alcune nuove conoscenze sulla lingua italiana con la madre. Allo stesso tempo, l'eccezionalità della loro situazione ci permette di mettere in luce l'esigenza dei giovani neo arrivati in Italia di incontrare e frequentare i giovani che vivono nello stesso territorio. Per questo motivo, ritengo che le reti territoriali possano mettere in campo azioni partecipate in spazi pubblici o online, in accordo con le amministrazioni locali, le scuole superiori e l'associazionismo (sportivo e culturale) capaci di generare legami sociali tra gli abitanti e “promuovere un rinnovato senso di appartenenza ai luoghi” (Guerra & Ottolini, 2019). Un senso di appartenenza ai luoghi che può certamente favorire sia una maggiore facilità nell'acquisizione della lingua italiana per i neo arrivati, sia la possibilità concreta che questi giovani “diversi” per esperienza, lingua e cultura d'origine possano contribuire a generare forme nuove di convivenza, insieme ai giovani, che sono nati o abitano da più tempo, nel medesimo territorio. Simra e Vishu, al momento dell'intervista, non avevano ancora instaurato nessuna relazione con gli abitanti del paese nel quale vivono. Allo stesso tempo ci hanno raccontato di apprezzare tantissimo la vista delle montagne dalle finestre di casa. La fase d'ingresso in Italia ha coinciso, sfortunatamente per loro, con un momento di distanziamento sociale e di difficoltà diffusa di sviluppare o mantenere

relazioni in presenza che i due giovani provano a superare creativamente mantenendosi in contatto con gli amici in India attraverso i social network e internet. La loro esperienza mostra superabile la prospettiva, diffusa nel senso comune, che vede i giovani, in particolare se migranti, come soggetti passivi nei confronti delle grandi questioni che riguardano la contemporaneità e indica, per chi si occupa della creazione delle reti territoriali, la necessità di offrire non solo a loro, ma a tutt* le/i neo arrivat*, una visibilità all'interno del territorio al fine di stimolare una reale partecipazione nella comunità, “combinando azioni dal basso e dall'alto” (Guerra & Ottolini, 2019, pag. 23).

In conclusione desidero sottolineare l'importanza per i professionisti dell'educazione degli adulti di diventare maggiormente consapevoli della possibilità di generare “azioni spontanee, non pianificate, di piccola entità, in grado però di produrre quell'effetto catalitico che, come scintilla, innesca il processo” (Guerra & Ottolini, 2019, pag. 23). Infine, la presenza nel CPIA di giovani neo arrivati richiede la flessibilità istituzionale e amministrativa per progettare percorsi di scolarizzazione che aprono a relazioni con il territorio. Relazioni tutte da inventare perché la presenza dei giovani stranieri, soprattutto se non accompagnati, richiede di riconfigurare le caratteristiche generalmente attribuite ai giovani, in uno scenario pandemico che sta aumentando le disuguaglianze sociali.

Conclusioni

C'è una crepa in ogni cosa, e da lì entra la luce
(L. Cohen)

Realizzare queste interviste è stato per me un dono. Infatti, sono da sempre affascinata dalle storie di vita di chi continua a imparare: quando le ascolto mi sento toccata. Questo contatto apre in me una crepa, o meglio uno spiraglio, per arrivare a contattare una sorgente profonda. Grazie all'incontro con le voci di chi nella vita ci sta provando, in me fa capolino una sorgente di fiducia nel futuro. Così, in un momento storico drammatico come non mai nelle nostre vite, poter raccogliere e riascoltare la voce dei partecipanti alla ricerca ha, non solo riempito e dato senso ad alcuni miei pomeriggi grigi, ma

ha rinforzato la convinzione che l'educazione degli adulti sia qualcosa per cui vale la pena spendersi.

Consapevole della possibilità che le mie parole possano suonarvi retoriche, desidero lasciare spazio alle riflessioni della fotografa Gaia Bonanomi che, con raffinato sguardo poetico, non solo inquadra l'esperienza condivisa insieme, ma fotografa con parole autentiche l'importanza dell'apprendimento permanente e il ruolo degli insegnanti:

“Una scintilla negli occhi che scalda una stanza intera, un'energia autentica, potente e consapevole che avvolge chiunque presente. Ho seguito Silvia con la mia macchina fotografica in tre interviste a cinque persone che frequentano il CPIA e questo è stato il comune denominatore che mi ha accompagnata nei pomeriggi passati insieme. Spesso la storia inizia in terre lontane, a volte nella nostra città. Parte da un sogno di rinascita o di crescita, di conquista del proprio spazio nel mondo, che diventa l'obiettivo per cui combattere quotidianamente con tenacia e coraggio. Lottare per avere un'altra possibilità e conquistarsi la propria realtà. Esporsi contro il resto del mondo, il proprio Paese, la propria famiglia, la propria cultura. [...] Queste però sono storie di persone che hanno deciso di lottare, con l'arma più forte di tutti: l'educazione. E perché più lottano e più la corrente è resistente?

[...]

Ma grazie a queste storie ho imparato una cosa: anche solo una singola persona che ti tiene la mano può cambiare tutta l'equazione. Gli insegnanti che ho incontrato durante le interviste non erano solo insegnanti, ma mani che stringono forte. Sono loro quelle figure che vedono la scintilla e la sanno valorizzare, caricando con forza e speranza, alleggerendo quella corrente così ostile. È stato così armonico sentirli raccontarsi insieme: erano una squadra mentre parlavano della loro esperienza, delle loro battaglie ma anche dei loro aneddoti più divertenti. La lotta è di chi la combatte, ma la forza per non mollare è meravigliosamente condivisa”.

Con l'augurio che ognun* di noi possa essere, anche solo una volta nella vita e magari senza saperlo, quella persona che cambia tutta l'equazione nella vita di un altr* perché è da una crepa che entra la luce.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare Renato Cazzaniga, Laura Formenti e Alessandra Belvedere, in particolare, per il supporto nella ricerca delle/dei partecipanti. Un grande grazie anche alle studentesse Carlotta Frigerio e Valentina Costa per l'entusiasmo, la freschezza e l'allegria con la quale mi hanno accompagnato e per l'impegno nel lavoro di trascrizione. Infine, grazie a Gaia Bonanomi per l'arte delle sue foto e per la curiosa e autentica presenza durante le interviste. Infine grazie a Andrea Di Martino per la paziente e generosa rilettura finale dello scritto.

Bibliografia

Alberici, A. (199). *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.

Avallone, F. & Paplomatas, A. (2005). *Salute organizzativa*. Milano: Franco Angeli.

Baracchi, C. (2016). *Amicizia*. Milano: Mursia.

Davis, A. (2018). *Donne, razza e classe*. Roma: Alegre.

Formenti (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Lavis: Apogeo.

Formenti (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Formenti L., Galimberti, A., Luraschi, S., Rossi, M., Vitale, A. (2017). Un divenire incerto nel sistema che (si) orienta. *Cooperazione Educativa*, 66(2), 53-57.

Formenti, L. & Luraschi, S. (2020) 'Migration, culture contact and the complexity of coexistence: a systemic imagination'. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, [on line], vol.11, no.3, pp.349-365. Scaricabile gratuitamente al seguente link (in inglese): <https://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.ojs1711>

Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F., Giusti, S. (a cura di). *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro. VI convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 72-79). Lecce: PensaMultimedia

Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A., & D'Oria, M. (2015).

Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. *Educational Reflective Practices*, 14, 19-32.

Galimberti, A. (2018). *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali*. Milano: Edizioni Unicopli.

Guerra, M. & Ottolini, L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.

Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il saggiatore.

Horton, R. (2020). Offline: Covid-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396, 874. Scaricabile gratuitamente al seguente link (in inglese): [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext).

Lingiardi, V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.

Luraschi S. (2019). Le mappe non sono il territorio: i movimenti dei migranti dentro e fuori i centri di accoglienza. *EPAL Journal*, 6: 12-17. Scaricabile gratuitamente al seguente link: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_journal_it_n_6_2019-def.pdf.

Luraschi, S. (2020). Il gelsomino e la mora selvatica. Le passeggiate sensobiografiche in una ricerca pedagogica con giovani rifugiati/richiedenti a Lecco. In Ascari P. (Ed.), *Oggetti contesi. Le cose nella migrazione* (pp.37-52), Milano, Mimesis.

Luraschi, S., & Formenti, L. (2016). Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola. *Riflessioni Sistemiche*, 14, 102-116. Scaricabile gratuitamente al seguente link: http://www.aiems.eu/files/9_rif_sist_14_-_luraschi_formenti_pdf.pdf.

Merrill, B. & West, L. (2014). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Lavis: Apogeo.

Polster, E. (1988). *Ogni vita merita un romanzo*. Roma: Astrolabio.

Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo e la libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Settis, S. (2010). *Paesaggio, Costituzione, Cemento. La battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*. Torino: Einaudi.

Quadernispiegazzati

I **Quadernispiegazzati** sono l'espressione della documentazione delle ricerche didattiche condotte dalla Rete dei Cpia della Lombardia e dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo lombardo con sede presso il Cpia di Milano 2

I **Quadernispiegazzati** dialogano con il sistema universitario sui temi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti

I **Quadernispiegazzati** sono uno strumento operativo per gli insegnanti

I **Quadernispiegazzati** documentano percorsi formativi e culturali formalizzati e messi a disposizione degli amministratori del nostro territorio, degli operatori delle agenzie educative, delle associazioni, delle comunità e dei volontari che costituiscono le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente

I **Quadernispiegazzati** propongono ai cittadini la conoscenza del vissuto, degli sforzi, dei bisogni, dei desideri degli adulti che vivono in una dimensione di apprendimento permanente

I **Quadernispiegazzati** contribuiscono a determinare opportunità di occupabilità

Pubblicati:

- Scuola attiva e PNSD. Identità, strumenti e metodi della formazione digitale
- Noi siamo pari. Tante diversità... uguali diritti
- CPIA e Formazione professionale in Lombardia
- Imparare dentro. La scuola in carcere
- Per fare un tavolo di vuole un fiore

In fase di pubblicazione:

- I CPIA e la Didattica Digitale Integrata