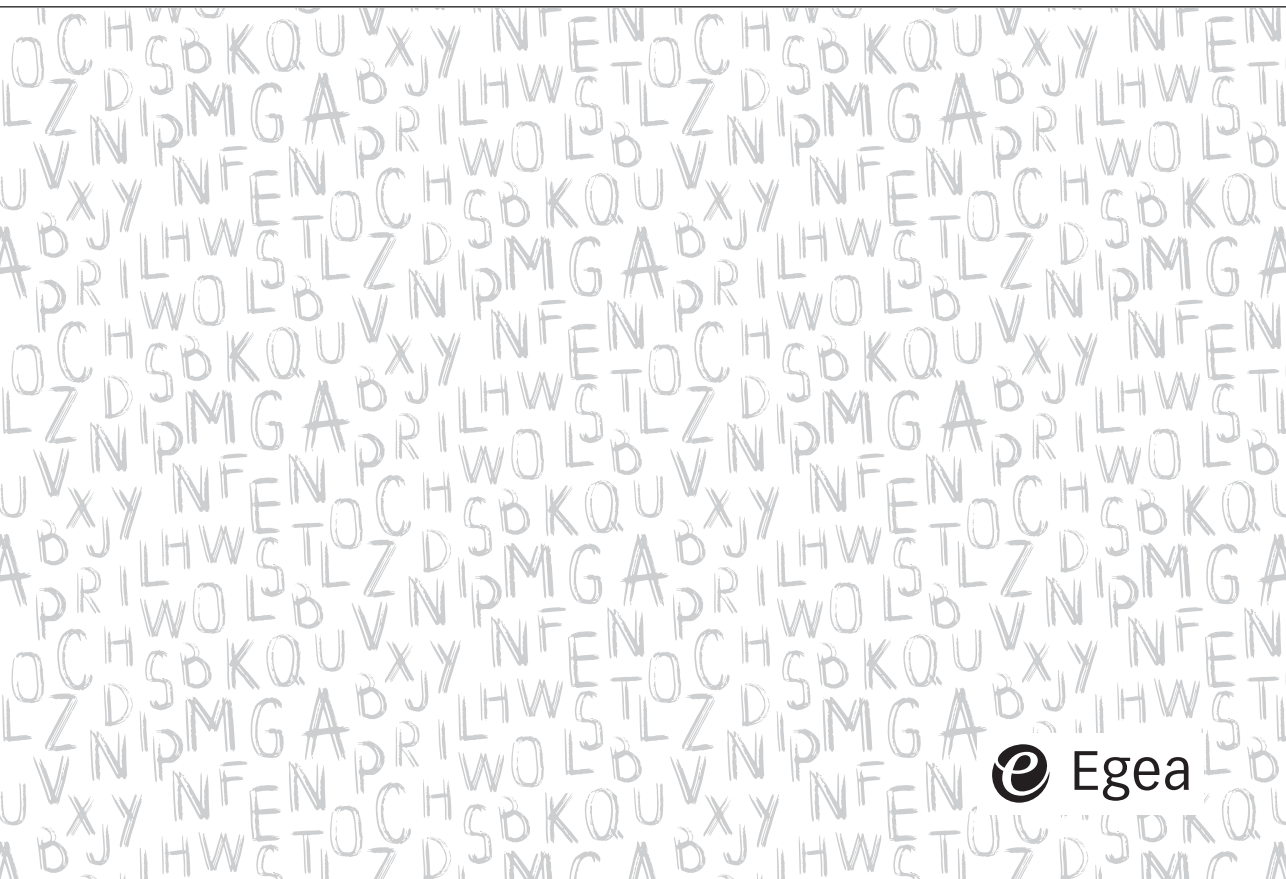
Maurizio Ambrosini
Maria Giulia Montanari
Senyo Dotsey

Diritto di parola

Le scuole di italiano per stranieri

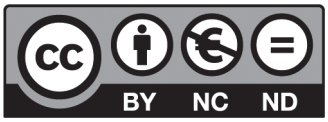


Egea

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano e del Dipartimento di Scienze sociali e politiche.

Impaginazione: Corpo4 Team
Copertina: Cristina Bernasconi, Milano

Copyright © 2026 EGEA S.p.A.
Via Salasco, 5 – 20136 Milano
Tel. 02/5836.5751 – Fax 02/5836.5753
egea.edizioni@unibocconi.it – www.egeaeditore.it



Quest'opera, e ogni sua parte, è protetta dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in questa versione sotto la licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

Scaricando la versione digitale di quest'opera, l'Utente accetta tutte le condizioni dell'accordo di licenza per l'opera come indicato e riportato sul sito: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Date le caratteristiche di Internet, l'Editore non è responsabile per eventuali variazioni di indirizzi e contenuti dei siti Internet menzionati.

Prima edizione: novembre 2026

ISBN (volume) 978-88-238-4840-5
ISBN (copia digitale) 979-12-229-8369-1

Stampa: Logo S.p.A. - Borgoricco (Pd)

INDICE

Premessa VII

CAPITOLO 1
INTRODUZIONE. PROMUOVERE LA CITTADINANZA LINGUISTICA: LE SCUOLE D'ITALIANO E IL PAESE CHE VERRÀ

1.1 Apprendimento linguistico e integrazione degli immigrati 2
1.2 Apprendimento linguistico e processi di cittadinanza 7
1.3 Apprendimento linguistico e attivazione della società civile 12
1.4 Conclusioni. Oltre il fallimento dello Stato 15

CAPITOLO 2
IL CONTESTO: LINGUA E INTEGRAZIONE

2.1 Una panoramica sulle migrazioni in Italia 18
2.2 Le politiche migratorie 20
2.3 La popolazione straniera in Italia oggi 25
2.4 Il modello migratorio italiano e l'insegnamento della lingua 28
2.5 Città e immigrazione: il caso di Milano e del suo hinterland 31

CAPITOLO 3
IL METODO DELLA RICERCA

3.1 Dati raccolti dalla Rete 37
3.2 L'indagine quantitativa 41
3.3 L'indagine qualitativa 43

CAPITOLO 4
LE SCUOLE DI ITALIANO: DOVE, COME E PERCHÉ CI SONO

4.1 Luoghi, contesti sociali e strutture organizzative 47
4.2 Le risorse e il corpo docente 53
4.3 L'offerta di corsi e servizi 55

4.4 Confronto fra gruppi di scuole 59
4.5 Metodologie didattiche al di fuori della classe 61

CAPITOLO 5
I RISULTATI DEL QUESTIONARIO: PROFILI E MOTIVAZIONI DEGLI STUDENTI

5.1 Chi sono gli studenti e cosa li motiva a studiare l'italiano 69
5.2 Un confronto fra tre profili di studenti 79
5.3 Studiare l'italiano per lavoro 84

CAPITOLO 6
VOCI DAL CAMPO: CHE COSA RACCONTANO GLI INSEGNANTI E GLI STUDENTI

6.1 Interviste agli insegnanti 91
6.2 Il punto di vista degli studenti 103

CAPITOLO 7
LA LINGUA COME STRUMENTO DI CITTADINANZA: PER UN'INTEGRAZIONE PIÙ AMPIA

7.1 Scuola ed emancipazione 118
7.2 Apprendere i propri diritti e le proprie responsabilità 121
7.3 La scuola come rifugio e luogo di incontro 122

CAPITOLO 8
CONCLUSIONI. UN'ALTERNATIVA ALLO SCONTRO DI CIVILTÀ 131

POSTFAZIONE
DELLA *RETE SCUOLE SENZA PERMESSO* 141

BIBLIOGRAFIA 143

APPENDICE

Questionario per i rappresentanti delle scuole 155
Questionario per gli studenti 156

PREMESSA

Questo libro nasce come prodotto del progetto di ricerca «PIPER 2», finanziato dall'Università degli Studi di Milano sulla linea «Grandi sfide di ateneo», coordinato da Maurizio Ambrosini e realizzato in collaborazione con la Rete Scuole Senza Permesso (RSSP).

La domanda che più ha orientato la nostra ricerca è se e come la lingua possa fungere da strumento di emancipazione e di avanzamento nel processo che porta gli stranieri a diventare veri e propri cittadini, traendo ispirazione dall'esperienza della Scuola di Barbiana (*Lettera a una professoressa*, don Milani 1967).

I primi risultati parziali sono stati presentati da Maria Giulia Montanari e Senyo Dotsey nel contesto accademico del Convegno Mondi Migranti tenutosi in data 29 maggio 2025 presso l'Università degli Studi di Milano. Inoltre, i risultati finali sono stati esposti in un evento rivolto a un pubblico più ampio e organizzato direttamente dalla Rete in occasione del suo 20° anniversario, presso l'Acquario civico di Milano in data 8 novembre 2025.

A seguito di questa occasione di «restituzione alla cittadinanza» dell'ormai ventennale operato della Rete Scuole Senza Permesso, il Comune di Milano ha deciso di assegnare alla Rete il premio «Ambrogino d'oro» (Figura 1). Si tratta di un premio istituito sin dal secondo dopoguerra, con il quale ogni anno la Città di Milano riconosce il contributo civico di alcuni dei suoi cittadini.

Figura 1 **Premiazione della Rete con l'Attestato di Civica Benemerenza da parte del Sindaco di Milano Giuseppe Sala, cerimonia Ambrogini d'Oro al teatro Dal Verme, 7 dicembre 2025**



Fonte: sito della Rete https://www.scuolesenzapermesso.org/

Nota per il lettore

Tutti e tre gli autori hanno contribuito all'ideazione, alla stesura e alla revisione del libro. In particolare, Maurizio Ambrosini ha redatto l'introduzione (Capitolo 1) e le conclusioni (Capitolo 8), mentre il contesto (Capitolo 2) e il metodo di ricerca (Capitolo 3) sono stati scritti a quattro mani da Maria Giulia Montanari e Senyo Dotsey. Inoltre, Maria Giulia Montanari ha curato l'analisi relativa all'organizzazione delle scuole (Capitolo 4) e ai risultati quantitativi del questionario somministrato agli studenti (Capitolo 5), mentre Senyo Dotsey ha curato l'analisi qualitativa delle interviste a studenti e insegnanti (Capitolo 6) e l'inquadramento della lingua come strumento di cittadinanza (Capitolo 7).

CAPITOLO 1
INTRODUZIONE. PROMUOVERE LA CITTADINANZA LINGUISTICA: LE SCUOLE D'ITALIANO E IL PAESE CHE VERRÀ

> Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli.
> *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa* (don Milani 1967, 96)

C'è un'Italia solidale di cui non si parla abbastanza, ma che opera ogni giorno per ricomporre le fratture sociali, contrastare nei fatti le derive dell'esclusione, dare speranza a chi è confinato ai margini della vita sociale. Le scuole d'italiano sono un esempio di questo impegno disinteressato e costruttivo: non solo a favore delle persone immigrate che desiderano migliorare la loro capacità di comunicare con la società in cui vivono, ma anche a favore della società nel suo insieme. Una società, infatti, rinforza la sua coesione e progredisce culturalmente se tutti coloro che la abitano sono in grado di esprimersi, di comprendere e di essere compresi.

Stranamente però la realtà delle scuole d'italiano, dei suoi studenti e dei suoi insegnanti volontari, è stata studiata pochissimo (tra le eccezioni: Catarci, Fiorucci e Trulli 2014; recentemente, Ambrosini, Artero e Beraki Tekle 2025). Oltre al sistema mediatico e alla politica gridata, anche il mondo della ricerca sembra concentrare maggiormente l'attenzione sugli aspetti conflittuali della società multietnica in divenire, trascurando il versante della costruzione di risposte positive alle sfide e ai problemi sociali che l'attraversano.

La ricerca che qui presentiamo, finanziata dall'Università di Milano nell'ambito del progetto «Grandi sfide di ateneo» (progetto «PIPER», ovvero «Promuovere l'Inclusione delle PERsone di origine immigrata»), a sua volta sostenuto dai fondi destinati dai contribuenti mediante il meccanismo del 5x1000, intende quindi colmare un vuoto e indicare una strada. Promuovere l'accoglienza delle persone che per diverse ragioni arrivano nel nostro paese, quasi sempre prive di conoscenza della nostra lingua, favorendo l'integrazione tra vecchi e nuovi

residenti, richiede il rafforzamento delle capacità comunicative dei nuovi arrivati e di quanti, benché da tempo insediati, per diversi motivi non hanno potuto beneficiare di una formazione linguistica adeguata.

Le politiche europee e nazionali d'altronde hanno da tempo sottolineato l'importanza dell'apprendimento linguistico come base imprescindibile per l'integrazione degli immigrati, anche se – come vedremo – l'impostazione adottata, all'insegna dell'integrazione civica, ha sollevato critiche e perplessità. L'Italia dispone dal 2012 di un sistema pubblico d'insegnamento della lingua italiana agli adulti, basato sui CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), un'esperienza che non trova molti riscontri all'estero, discendente dai corsi per l'alfabetizzazione dei lavoratori adulti: nel 2023/2024, 130 centri, con circa 5800 docenti e oltre 200.000 iscritti (Rubinacci e Porcaro 2025). Ma questa consistente offerta pubblica non basta a soddisfare la domanda, sia per la distribuzione dei centri sul territorio, sia per vincoli organizzativi, di orari e criteri di funzionamento, sia per la sistematica esclusione degli immigrati non (ancora) in possesso di un regolare permesso di soggiorno. Torneremo in seguito anche su questo punto. Preme qui sottolineare che la discrasia tra offerta e domanda di apprendimento della lingua italiana ha attratto da tempo un intervento delle organizzazioni della società civile e l'attivazione di un volontariato diffuso per riavvicinare le opportunità disponibili alle esigenze di quanti ne avrebbero bisogno.

Poste queste premesse, nelle pagine che seguono intendiamo sviluppare tre ordini di riflessioni: il rapporto tra apprendimento linguistico e integrazione degli immigrati; il rapporto tra apprendimento linguistico e cittadinanza; il rapporto tra apprendimento linguistico e attivazione della società civile.

1.1 Apprendimento linguistico e integrazione degli immigrati

Associare l'apprendimento della lingua all'integrazione degli immigrati richiede alcune precisazioni. Il termine integrazione è stato infatti variamente criticato, sia in ambito accademico sia nell'ambito dell'attivismo a favore degli immigrati. Viene tuttora confuso con l'idea di assimilazione, o più ancora di assimilazionismo, nell'accezione statunitense di un secolo fa: una sorta di obbligo di adesione conformistica alle norme culturali della società ricevente, insieme all'abbandono del proprio patrimonio ancestrale. Oppure si paventa che l'integrazione implichi una sorta di sottomissione all'ordine sociale vigente, accettandone le disuguaglianze e in modo particolare la posizione subalterna, funzionale al sistema, in cui gli immigrati sono relegati. Questa critica ha investito anche l'educazione linguistica, accusata di formare abilità utili a trovare lavoro, e non a favorire

empowerment ed espressione di sé (Codò e Garrido 2014). S'imporrebbe agli studenti un processo di socializzazione alla società ospitante, in cui gli insegnanti, come figure investite di un'autorità istituzionale, assumerebbero il compito di trasformare gli immigrati in «cittadini modello», sottomessi agli interessi della società ricevente (Garrido e Codò 2017), guidati a riorganizzare la loro vita secondo le regole del sistema capitalistico.

La posizione critica si nutre inoltre dell'osservazione che anche la versione oggi pressoché canonica dell'integrazione come un processo di reciproco avvicinamento e scambio tra immigrati e società ricevente, una sorta d'incontro a metà strada in cui entrambe le parti accettano di modificare o adattare le rispettive norme, pratiche e consuetudini per venirsi incontro, appare problematica: le società riceventi assorbono qualche apporto secondario e superficiale delle tradizioni culturali degli immigrati, principalmente nel campo del cibo, della musica, di qualche elemento folkloristico, a volte di alcuni termini o usi linguistici, ma non modificano aspetti sostanziali del loro sistema normativo e culturale. Proprio la lingua ne è un chiaro esempio, a cui si potrebbero aggiungere il calendario, le istituzioni politiche, i sistemi normativi, per non parlare delle costituzioni.

Nel dibattito entra poi la versione istituzionale del concetto d'integrazione proposta dall'Unione Europea e aggiornata a diverse riprese. Va notato anzitutto che l'UE non ha problemi a parlare ufficialmente d'integrazione, anche se ultimamente al concetto d'integrazione ha abbinato quello d'inclusione: un concetto per qualche ragione considerato più progressista, forse perché più suscettibile di porre in evidenza la responsabilità della società ospitante. È significativo però il fatto che la concezione dell'integrazione espressa nei documenti dell'UE negli ultimi vent'anni, e sostanzialmente condivisa dai governi nazionali, abbia spostato l'accento sulla responsabilità e sul ruolo attivo degli immigrati nel costruire la propria integrazione nel nuovo contesto di vita, anche sottoponendoli ad apposite verifiche. Questo spostamento di enfasi si colloca nel nuovo clima politico determinato dagli attentati del settembre 2001 e degli anni successivi in alcuni paesi europei. Il concetto di «integrazione civica» rappresenta la sintesi migliore di questo nuovo orientamento (Borevi, Jensen e Mouritsen 2017; Mouritsen 2013; Mourao Permoser 2012).

A questo concetto rimandano i test di lingua e cultura introdotti (o resi più rigorosi e impegnativi) in vari paesi, estesi a fasce più ampie di popolazione immigrata e somministrati in diversi passaggi del percorso: già prima della partenza (Groenendijk 2011), all'ingresso, al momento della concessione di un permesso di soggiorno di lunga durata, al traguardo del riconoscimento della cittadinanza. Criteri di valutazione imprecisi sono stati sostituiti da corsi e prove standardiz-

zate. La conoscenza del paese di insediamento, della sua storia e delle sue norme fondamentali si è aggiunta a quella della lingua.

L'accordo del 2004 del Consiglio Europeo sui «principi basilari comuni» per le politiche d'integrazione degli immigrati offre una buona sintesi dell'approccio oggi prevalente nell'UE in questo campo. L'accordo insiste sul fatto che l'integrazione implica il rispetto dei valori basilari dell'UE; pone il lavoro come aspetto centrale dell'integrazione, mostrando l'importanza dell'autosufficienza e dell'indipendenza dall'aiuto pubblico. Soprattutto, stabilisce come «indispensabile» la conoscenza della lingua, delle istituzioni e della storia della società ricevente; riconosce anche il pieno rispetto della lingua e della cultura degli immigrati, ma rimane vago in proposito, evitando di assumere impegni specifici; afferma la libertà di praticare «la propria religione e cultura», ma vi aggiunge altri elementi, come l'eguaglianza delle donne, i diritti e gli interessi dei minori, la libertà di praticare o non praticare una particolare religione: una sottolineatura che riflette le difficoltà dei rapporti con le minoranze musulmane, sicché è stato notato che il pendolo si è spostato dalla protezione delle tradizioni culturali degli immigrati all'imposizione dei valori liberali considerati fondamentali (Joppke 2007).

Queste linee-guida sono state sviluppate e approfondite nell'Agenda Europea per l'Integrazione del 2011 (EC 2011). La Commissione identifica l'integrazione con la piena partecipazione degli immigrati nella società europea («Integration through participation»), partendo dal livello locale e investendo sul sostegno all'apprendimento linguistico, l'accesso all'impiego, l'educazione e formazione professionale, la lotta contro la discriminazione.

Va infine ricordato il piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 (EC 2020). Anzitutto, qui il concetto d'integrazione è associato a quello d'inclusione, come a sottolineare l'impegno delle istituzioni europee a promuovere il pieno inserimento degli immigrati nel nuovo contesto di vita. Il piano menziona inoltre, insieme agli immigrati, i cittadini dell'UE «provenienti da un contesto migratorio», riconoscendo implicitamente che la questione non riguarda solo i nuovi entranti o le prime generazioni, ma anche i loro discendenti, ossia le seconde e successive generazioni. Anche in questo caso la visione delle istituzioni europee sembra muoversi sui due binari della partecipazione paritaria e dell'integrazione civica. Già nelle battute iniziali, il Piano chiarisce che insieme alle pari opportunità l'integrazione «significa anche rispettare i valori europei comuni […], tra cui la democrazia, lo Stato di diritto, la libertà di parola e di religione» (EC 2020, 1), e poco dopo ricorda l'istituzione del portafoglio «Promuovere il nostro stile di vita europeo» in seno alla Commissione: un duplice richiamo che in questo contesto fa trapelare un dubbio circa l'adesione degli

immigrati a questi valori. Di conseguenza, l'integrazione è nuovamente presentata come «un processo a doppio senso», che richiede «uno sforzo attivo per integrarsi» da parte dei migranti (EC 2020, 2).

Tra gli accenti nuovi, compare l'idea dell'inclusione «per tutti», con la sottolineatura che le azioni tese ad aiutare i migranti a integrarsi non dovrebbero andare a discapito di misure destinate ad altre minoranze o gruppi vulnerabili o svantaggiati, ma dovrebbero contribuire a rendere le politiche complessivamente più inclusive (EC 2020, 7). A quanto sembra, la Commissione teme che non sia così.

Un'altra espressione di questo approccio sono i contratti d'integrazione, introdotti inizialmente in Francia, poi anche in Italia: documenti in cui si chiede agli immigrati di impegnarsi a rispettare un pacchetto di norme e valori considerati imprescindibili, per essere autorizzati al soggiorno. In particolare, il «Contrat d'accueil et d'integration» introdotto in Francia nel 2003 prevede una formazione linguistica e civica. Per ottenere il rinnovo del permesso di soggiorno o il permesso di soggiorno UE per lungo soggiornanti lo straniero deve infatti dimostrare la sua integrazione nella società francese. In Italia è stato il IV governo Berlusconi (2009) a introdurre una misura simile, l'«accordo di integrazione», che lo straniero deve sottoscrivere in Prefettura alla richiesta del primo permesso di soggiorno. Con tale accordo lo straniero si impegna a conseguire, nell'arco di un biennio, una conoscenza di livello A2 dell'italiano e nozioni di base sulla Costituzione e sui principali elementi della vita civile (sanità, scuola, servizi sociali e del lavoro, obblighi fiscali). I governi, insomma, appaiono preoccupati di non risultare sufficientemente assertivi nei confronti dei nuovi arrivati e ritengono necessario chiedere loro un impegno esplicito a realizzare la loro integrazione nel paese in cui ora risiedono (Ambrosini e Campomori 2024).

A livello istituzionale quindi il binomio tra apprendimento linguistico e integrazione è stabilito con chiarezza, e comporta delle implicazioni concrete, come la necessità di acquisire una padronanza della lingua sufficiente, nel caso italiano, per poter ottenere il permesso di lungo soggiornante. Questa visione istituzionale si affianca alla letteratura che dà al concetto d'integrazione un significato positivo e individua l'apprendimento della lingua come un requisito basilare per conseguirla (per esempio, Ager e Strang 2008). Altri, come Penninx e Martiniello (2007), lo presuppongono, parlando dell'integrazione come il processo del divenire una parte accettata della società ricevente. Infatti, per essere accettati a livello sociale, l'apprendimento linguistico appare difficilmente aggirabile. Boccagni e Pollini (2012) parlano invece di tre accezioni comunemente attribuite all'integrazione. La prima riguarda una crescente somiglianza fra stranieri e autoctoni, in termini di accesso alle istituzioni, distribuzione delle

risorse socialmente rilevanti, identificazione personale e di gruppo. La seconda si riferisce alla partecipazione civica e sociale, ossia all'inclusione degli immigrati in reti interetniche di socialità elettiva. La terza accezione chiama in causa l'uguaglianza, ossia il conseguimento di pari opportunità tra i residenti stranieri e la popolazione autoctona, guardando soprattutto alle seconde generazioni. Anche queste tre possibili declinazioni del concetto presuppongono la padronanza linguistica: per acquisire somiglianza, per poter partecipare, per beneficiare di pari opportunità.

Questi spunti conducono a proporre una visione dell'integrazione degli immigrati basata sulla combinazione di tre dimensioni. La prima è quella strutturale: essere integrati significa poter condurre una vita dignitosa, secondo gli standard della società circostante, godere di uno status legale garantito, beneficiare di pieni diritti e di un trattamento ugualitario. La seconda dimensione è quella relazionale: essere accettati socialmente, far parte di reti sociali diversificate, intrattenere rapporti di buon vicinato e di amicizia con persone di diversa estrazione, tra cui le persone native per discendenza. La terza dimensione è quella personale: coltivare l'aspirazione a integrarsi e assumere le iniziative necessarie per riuscirvi. A tutti e tre i livelli l'apprendimento linguistico è un presupposto cruciale: per poter godere di una vita dignitosa, per comunicare ed entrare in relazione con altre persone, per aspirare a integrarsi.

È possibile inoltre approfondire il rapporto tra integrazione e apprendimento linguistico secondo una serie di parametri. L'integrazione va concepita anzitutto come un processo, che si distende nel tempo, dipende da una pluralità di fattori (il mercato del lavoro, l'accettazione da parte della società ricevente, il sistema complessivo di welfare), non discende meccanicamente dalle politiche di integrazione, anche se evidentemente è favorito da politiche più aperte nei confronti dell'inclusione paritaria degli immigrati nelle società riceventi. Il sostegno dell'apprendimento linguistico incentiva chiaramente il processo d'integrazione. L'integrazione è inoltre un percorso sfaccettato e multidimensionale, che può essere più avanzato in alcuni ambiti e meno in altri. Può essere maggiormente richiesta e promossa in alcune aree, soprattutto quelle di rilevanza pubblica (come il punto che qui interessa, ossia la conoscenza della lingua della società ricevente), e lasciata invece alla libera determinazione dei soggetti in altre aree, attinenti alla sfera privata (come la libertà religiosa). Per la stessa ragione, l'apprendimento linguistico richiede il conseguimento di un equilibrio tra la conoscenza di norme e regole di comportamento necessarie per vivere in una società occidentale che in genere si reputa più «avanzata» e l'astensione da intenti normativi prevaricanti, come quelli dell'assimilazionismo classico che prescrivono una progressione da stili di vita considerati più «tradizionali» e determinati dall'appartenenza et-

nica, a stili di vita «moderni», individualistici, secolarizzati, conformi alle pratiche sociali prevalenti nella società ricevente. L'impegno a imparare la lingua non contrappone il riferimento a elementi culturali ascrittivi all'acquisizione di competenze e abilità funzionali all'inserimento sociale, ma lascia spazio a diverse articolazioni tra la dimensione individuale e quella collettiva, tra identificazioni che rimandano a legami etnici o religiosi e comportamenti orientati alla fruizione delle opportunità offerte dalla società ricevente.

L'apprendimento linguistico concorre poi a rafforzare il carattere locale e contestuale dell'integrazione, come un processo che avviene in luoghi specifici, in sistemi di relazioni situati nel tempo e nello spazio, non in un'astratta «società italiana». Ci si integra in una società locale, dove si riesce a trovare lavoro, casa, amicizie, riconoscimento, possibilità di partecipazione sociale e politica. Per tutto questo l'apprendimento linguistico è determinante. L'integrazione, dunque, privilegia di fatto la dimensione micro (i rapporti interpersonali) o meso (le attività associative o di gruppo), in cui si sperimentano occasioni di socialità e forme di apprendimento. Nello stesso tempo, comporta la consapevolezza che non tutte le frequentazioni e le pratiche apprese nella società ospitante sono vantaggiose ai fini dell'accettazione, dell'inserimento, della mobilità sociale.

Il contributo delle scuole d'italiano e dei loro insegnanti volontari, nelle aule, nelle attività extrascolastiche, nelle forme di aiuto, nelle pratiche di socialità, nelle relazioni di amicizia che s'instaurano, ribadisce infine che l'integrazione sociale degli immigrati chiama in causa in vario modo la società ricevente: richiede apertura, sostegno, capacità d'inclusione.

1.2 Apprendimento linguistico e processi di cittadinanza

In una democrazia funzionante, è importante che i gruppi sociali che per diverse ragioni si trovano ai margini della società possano far sentire la loro voce. Questo vale sul piano politico, ma anche nelle relazioni quotidiane, nelle interazioni con i datori di lavoro, nella possibilità di partecipare alle attività della società civile. Nel caso degli immigrati, alla debolezza intrinseca del loro status legale si accompagna l'handicap delle competenze linguistiche. Una certa conoscenza della lingua è in genere necessaria per trovare un'occupazione, per accedere ai servizi pubblici e per orientarsi nelle necessità della vita di ogni giorno. Partecipare in vario modo alla vita sociale e all'arena pubblica richiede di regola un livello di competenza e fluidità linguistica ancora più elevato.

Il dibattito sul rapporto tra gli individui e lo Stato, dal canto suo, ha posto in risalto la pluridimensionalità dell'istituto della cittadinanza, non riducibile

alla sola appartenenza formale a uno Stato nazionale e ai diritti politici conseguenti, ma comprensivo di vari altri elementi, che spaziano dai diritti civili a quelli sociali (Marshall 2002 [1950]). Entrano in gioco, inoltre, le varie forme di partecipazione sociale e politica che vanno oltre il voto (Isin, Nyers e Turner 2013), nonché i sentimenti d'identificazione con un determinato paese, o con più di uno. Ne consegue la considerazione di pratiche di cittadinanza che si esprimono in vari contesti e occasioni d'interazione sociale, ossia di quella che è stata variamente definita cittadinanza vissuta (Lister 2007), sostanziale, dal basso (Shinozaki 2025). Questa visione non solo contrappone lo status legale di cittadino alle azioni effettive mediante le quali la cittadinanza viene esercitata, ossia la cittadinanza formale alla cittadinanza sostanziale, ma focalizza l'attenzione sulle pratiche, individuali e collettive, con cui i soggetti si costituiscono come cittadini. Molte di queste pratiche sono accessibili anche a immigrati privi della cittadinanza formale, e persino a chi non dispone dello status di soggiornante regolare. Quasi sempre però richiedono una competenza linguistica per poter essere esercitate.

Possiamo distinguere a questo riguardo due accezioni della cittadinanza dal basso. La prima si riferisce alla vita quotidiana: comprende le relazioni di vicinato, le frequentazioni regolari, i rapporti di amicizia che s'instaurano con persone appartenenti alla componente maggioritaria della popolazione (Sassen 2008). Vivendo in un determinato contesto e interagendo con altri, guadagnando reputazione e riconoscimento, gli immigrati diventano di fatto una componente accettata di quell'ambiente. Bastenier e Dassetto (1990), con un neologismo non bello ma efficace, parlano di «processi di cittadinizzazione». Lister (2007), introducendo il concetto di cittadinanza vissuta, dà alle attività volte a difendere una vita quotidiana ordinaria un significato di resistenza nei confronti del razzismo e delle forme di esclusione sociale, come nel caso delle donne di colore che nei quartieri poveri delle città statunitensi lottano ogni giorno contro molteplici avversità, spesso da sole, per mantenere dignitosamente ed educare i loro figli. In contrasto con la visione della cittadinanza come status legale, la cittadinanza vissuta rivolge l'attenzione alla vita quotidiana e routinaria delle persone, e a come la dimensione politica è rielaborata all'interno degli spazi informali e domestici (Kallio, Wood e Häkli 2020). Questi autori distinguono quattro dimensioni della cittadinanza vissuta, tra loro intrecciate. La prima è la spazialità: le espressioni di cittadinanza si svolgono anzitutto nei contesti locali, in cui le persone hanno modo di associarsi, protestare, partecipare alla vita pubblica, concorrere al bene comune mediante il volontariato. Possono però anche proiettarsi a un livello transnazionale, come avviene proprio nel caso degli immigrati, quando raccolgono fondi per aiutare la madrepatria, organizzano manifestazioni per presenta-

re qualche aspetto del loro patrimonio culturale (musica, letteratura, arti figurative), protestano a favore o contro i governi dei loro paesi.

La seconda dimensione della cittadinanza vissuta consiste nell'intersoggettività. La cittadinanza vissuta è infatti costruita insieme ad altri, si esercita in un complesso di relazioni interpersonali e intergenerazionali in cui si sviluppa l'appartenenza a un gruppo. Comporta legami che si articolano a diversi livelli, attraversano i confini, collegano comunità vicine e lontane. I movimenti sociali, le associazioni, le comunità religiose sono esperienze di gruppo in cui le attività pubbliche s'intrecciano con forme di appartenenza e relazioni interpersonali. La terza dimensione riguarda le pratiche di cittadinanza, mediante le quali i soggetti si costituiscono come cittadini: avanzando rivendicazioni, chiedendo riconoscimento, come pure attuando varie forme d'impegno civico. Si entra qui nel campo degli «atti di cittadinanza», di cui discuteremo fra breve. La quarta dimensione chiama in causa gli aspetti affettivi ed emozionali. Mentre la cittadinanza concepita come status legale ha tradizionalmente trascurato questo elemento, l'approccio della cittadinanza vissuta pone in rilievo il profondo significato dei sentimenti associati all'essere cittadino. I sentimenti di appartenenza o di non appartenenza, di coinvolgimento e identificazione, sono inseparabili dall'esperienza sia dell'essere sia del sentirsi cittadino. Inoltre, la dimensione della cura nei confronti di altre persone o dei beni comuni, per esempio l'ambiente, comporta forme di coinvolgimento emotivo.

Un'altra accezione del concetto di cittadinanza dal basso guarda invece alle esperienze che hanno una più esplicita valenza politica. Forse il principale punto di riferimento in proposito è il concetto di «atti di cittadinanza» (Isin e Nielsen 2008). Nella versione originale, gli atti di cittadinanza hanno un significato di rottura, di affermazione conflittuale, spesso di protesta: infrangono abitudini, creano nuove possibilità, rivendicano diritti e impongono obblighi con toni densi di emozioni; avanzano le loro richieste con modalità originali e creative; soprattutto, sono i veri momenti che cambiano le pratiche, lo status e l'ordine costituiti. Possiamo ricordare qui le marce dei profughi attraverso il Messico, le occupazioni in Europa di luoghi simbolici da parte di richiedenti asilo o immigrati in condizione irregolare, come le piazze di grandi città quali Berlino o Parigi, gli scioperi della fame o altre forme radicali di protesta. Nyers (2015, 29) ha sottolineato in modo particolare la «politica della visibilità», ossia gli sforzi degli immigrati in condizione legale precaria di uscire dall'ombra mediante proteste e azioni dimostrative nello spazio pubblico, per ottenere diritti e personalità riconosciuti dalla legge e dalla società, per acquisire voce in capitolo nella vita quotidiana e civica, in definitiva per essere inclusi, accettati e integrati nella compagine sociale. Mediante le azioni rivendicative, necessariamente collettive, i

soggetti stabiliscono legami e alleanze, elaborano un'identità sociale, acquistano consapevolezza politica, sviluppano pratiche di solidarietà.

Queste azioni hanno prodotto anche dei risultati, in termini di riesame dei casi dubbi, revoca delle disposizioni di espulsione, accesso a soluzioni abitative d'emergenza, pur stentando a dar luogo a movimenti duraturi e incontrando maggiori resistenze negli ultimi anni. Ora anzi negli Stati Uniti sotto la nuova presidenza Trump queste proteste sono represse, e anche in Europa sono meno tollerate e meno frequenti. Indicano comunque la possibilità che gli immigrati, malgrado la loro debolezza sociale e legale, cerchino di conquistare visibilità e voce nell'arena pubblica.

Riteniamo che il concetto di atti di cittadinanza possa essere reinterpretato in una maniera più ordinaria e vicina alla quotidianità, collocandosi in uno spazio intermedio tra le due accezioni della cittadinanza dal basso qui evocate. Si possono intendere per atti di cittadinanza le azioni intenzionali, socialmente rilevanti, soprattutto formali, mediante le quali i soggetti si affermano come cittadini, acquistano diritti o li esercitano in forme pubbliche. Vi possono quindi rientrare manifestazioni collettive e azioni di protesta, come pure l'atto individuale di iscriversi a un'organizzazione sindacale o a un partito politico, nonché le varie procedure istituzionali con cui gli individui, nel nostro caso gli immigrati, acquisiscono delle facoltà, dei riconoscimenti, dei veri e propri diritti (Ambrosini 2020).

Distinguiamo in proposito diverse categorie di atti di cittadinanza. Si possono individuare anzitutto atti di cittadinanza civile: qui rientra uno snodo fondamentale come l'accesso allo status di soggiornante regolare, e poi i passaggi successivi, dal ricongiungimento familiare fino alla naturalizzazione. Molto rilevanti sono poi gli atti di cittadinanza economica: la sottoscrizione di un contratto di lavoro regolare, il passaggio ad altre occupazioni, l'eventuale avvio di un'attività indipendente, l'apertura di un conto corrente in una banca. Abbiamo poi degli atti di cittadinanza sociale, quelli che consentono di affacciarsi ai diversi istituti di welfare: l'iscrizione all'anagrafe, al servizio sanitario nazionale, ai servizi per l'impiego; le domande di cassa integrazione o di sussidi per i disoccupati; le pratiche per ottenere contributi per l'affitto o benefici per i nuovi nati. Per gli adulti che desiderano imparare l'italiano o migliorare le loro competenze professionali, o veder riconosciuti i propri titoli di studio, entrano in gioco quelli che possono essere definiti atti di cittadinanza educativa: l'iscrizione a un corso, la frequenza, e infine il superamento di un esame finale e il conseguimento di una certificazione. Di speciale rilievo sono infine gli atti di cittadinanza politica: quelle iniziative, come le dimostrazioni, i cortei, la diffusione di messaggi online, mediante le quali gli immigrati, pur essendo privi del diritto di voto politico, possono esprimere istanze, rivendicare interessi, entrare nel dibattito pubblico.

Mentre i processi di cittadinizzazione hanno una dimensione prevalentemente informale e routinaria, gli atti di cittadinanza nell'accezione allargata qui introdotta rivestono un carattere intenzionale: sono consapevoli, deliberati, perseguiti volutamente. Come abbiamo notato, implicano in molti casi un aspetto formalizzato, istituzionale: riguardano domande, procedure, certificazioni, rapporti con le istituzioni pubbliche. Quando vanno a buon fine, segnano dei passi avanti sulla strada della cittadinanza sostanziale.

Questa visione progressiva e multidimensionale della cittadinanza tende a tradursi infine in una rivendicazione di meritevolezza: chi lavora, paga le tasse, rispetta le leggi, segue l'educazione dei figli, e – fatto qui particolarmente rilevante – impara la lingua della società ospitante, ritiene a un certo punto di «meritare» la cittadinanza. La cittadinanza dal basso punta a ricongiungersi con la cittadinanza legale. Sotto questo profilo la meritevolezza rivendicata dagli immigrati si contrappone alle pretese di quegli attori della società ospitante che insistono sull'idea che gli immigrati dovrebbero appunto «meritare» la concessione della cittadinanza. L'insistenza sul dovere degli immigrati di adempiere a determinati obblighi, o dar prova di varie qualità morali e politiche per essere ammessi nella comunità dei cittadini, incorpora una disuguaglianza di fondo tra cittadini per diritto di nascita, a cui non si richiede nulla, e cittadini elettivi, sottoposti a queste pretese di meritevolezza. Ma in ogni caso quando gli immigrati acquistano «meriti» riconosciuti e certificati, come appunto avviene nell'ambito educativo, l'argomento della meritevolezza come criterio di esclusione viene smontato e rivelato nella sua natura di barriera politica contro l'inclusione nella comunità dei cittadini.

Nelle diverse accezioni del concetto di cittadinanza dal basso la capacità di esprimersi nella lingua della società ricevente è difficilmente aggirabile, sia nei processi quotidiani, sia nelle azioni di protesta, sia nelle procedure formalizzate di accesso a determinati diritti. Farsi comprendere e interagire con l'ambiente locale, tanto nelle relazioni sociali quanto nei rapporti con le istituzioni, richiede competenze linguistiche. Queste sono un presupposto pressoché imprescindibile per lo sviluppo della cittadinanza dal basso, e non solo per l'accesso alla cittadinanza legale.

Nella recente ricerca su una scuola d'italiano nell'hinterland milanese (Ambrosini, Artero e Beraki Tekle 2025) è emerso come grazie all'apprendimento linguistico gli studenti aspirino ad acquisire, in prima battuta, la capacità di interloquire con figure di «autorità» nella vita di tutti i giorni. Molto significativa l'enfasi che le donne nord-africane intervistate hanno posto su questo aspetto. Occupandosi dei figli, infatti, sono loro a confrontarsi abitualmente con insegnanti e medici, figure istituzionali con cui risulta fondamentale poter parlare la

lingua italiana. La conoscenza linguistica, inoltre, è vista dai partecipanti come una risorsa per affrontare ingiustizie e atteggiamenti ostili. In particolare, alcuni studenti hanno sottolineato che una migliore padronanza della lingua è un elemento per sentirsi più sicuri e capaci di rivendicare la loro legittima presenza in Italia, rispondendo a tono ad atteggiamenti ostili che incontrano in diverse occasioni.

1.3 Apprendimento linguistico e attivazione della società civile

La nostra ricerca ha analizzato le scuole d'italiano promosse da soggetti associativi federati nella Rete Scuole Senza Permesso. Pone quindi al centro dell'attenzione l'attivazione spontanea di vari gruppi di cittadini, con un ampio concorso di volontari che gratuitamente offrono tempo e competenze per l'insegnamento dell'italiano a persone immigrate in diverse condizioni legali, compresa la mancanza del permesso di soggiorno. Anche sotto questo profilo le critiche non mancano, sia con riguardo al ruolo degli attori volontari, sia con riferimento al rapporto con i compiti delle istituzioni pubbliche.

Sul primo tema, un filone di letteratura internazionale ha formulato una serie di obiezioni sia sull'azione volontaria in generale, sia sull'aspetto più specifico delle attività solidali nei confronti d'immigrati e rifugiati. Una posizione critica investe anzitutto l'inserimento della solidarietà volontaria nel quadro della cultura e della politica neo-liberista: l'accusa è quella di una sorta di connivenza con il sistema (Fassin 2012, Sözer 2019), avallando il ritiro dell'impegno dello Stato nella fornitura di servizi di welfare, e specificamente di accoglienza e integrazione per rifugiati e immigrati. Gli attori umanitari collaborerebbero con la chiusura dei confini, quando operano nell'accoglienza esternalizzata in paesi di transito, o immettono qualche briciola di compassione per addolcire e sfumare le dure politiche di chiusura dei confini. La neutralità programmatica degli attori umanitari nei contesti di crisi, o comunque la (presunta) mancanza di impegno politico (per esempio, Kleres 2017) farebbero della solidarietà volontaria un'azione che attenua le conseguenze dell'irrigidimento delle frontiere e quindi le rende più accettabili.

Gli studi critici sulla cosiddetta azione umanitaria hanno denunciato inoltre le basi eminentemente emotive della solidarietà verso immigrati e rifugiati (Karakayali 2017); l'infiltrazione di interessi particolari e anche egoistici nei partecipanti (Malkki 20015), come la ricerca di gratitudine (Moulin 2012), o di gratificazioni personali nella forma del «samaritanismo narcisistico» (Kapoor 2005); la riproduzione di disuguaglianze e gerarchizzazioni sociali (Fleischmann

e Steinhilper 2017); l'esercizio di un «maternalismo mentale» e di atteggiamenti di superiorità (Braun 2017). Anche autori che hanno parlato di «umanitarismo sovversivo» (Vandevoordt e Verschraegen 2019) hanno insistito sulle sue «ambiguità»: «relazioni verticali» tra fornitori e beneficiari dell'aiuto; introduzione di forme di categorizzazione, basate sulla vulnerabilità, lo status legale o la meritevolezza; compensazione di politiche pubbliche deficitarie.

Rileggendo questi contributi, si nota l'impiego di categorie generalizzanti come quella di «umanitarismo»: assemblando attori molto diversi, non si rende ragione della pluralità dei soggetti coinvolti, delle loro motivazioni e attività, nonché dei loro rapporti con i governi. L'accusa di complicità con gli Stati e con il sistema politico neo-liberista appare poi piuttosto stonata se applicata alle ONG impegnate nei salvataggi in mare: per esempio, per citare il caso più noto, Carola Rackete, capitana della nave umanitaria *Sea-Watch 3*, è stata arrestata nel 2019 per aver condotto e sbarcato a Lampedusa 42 migranti salvati in mare, forzando il blocco imposto dal governo italiano.

Quanto alle motivazioni «auto-interessate» dei volontari, è un dato riconosciuto dagli studi in materia che l'altruismo puro (probabilmente) non esiste: chi aiuta cerca e trova dei contraccambi, sul piano psicologico, relazionale, del riconoscimento sociale (Wuthnow 1991). Rimane però difficilmente contestabile che il conseguimento di qualche tipo di ritorno (immateriale) dall'aiuto nei confronti di persone in difficoltà sia eticamente più apprezzabile di altre forme di impiego del tempo, decisamente più orientate verso gratificazioni individualistiche, insensibili ai bisogni altrui (Caillé 2007). Quanto al peso delle emozioni, si può convenire che sono effettivamente un terreno fragile per lo sviluppo dell'impegno solidaristico, ma come mostra l'esperienza delle scuole d'italiano si possono tradurre in forme più consapevoli, stabili e strutturate di impegno solidaristico. La critica alla solidarietà emozionale ha senso quando si tratta di mobilitazioni di corto respiro, innescate in genere da qualche emergenza, magari indotte dalle rappresentazioni mediatiche, ma destinate a esaurirsi in breve tempo. Quando invece i volontari scelgono di dedicarsi ad attività che richiedono un impegno costante e strutturato, con orari e obiettivi ben definiti, si passa a un livello diverso.

Quanto alla dimensione politica, non solo il coinvolgimento in forme di volontariato pro-immigrati è un'opportunità per scoprirla, ma le medesime azioni depoliticizzate di aiuto si sono caricate di valenze politiche in un clima conflittuale e polarizzato. La stessa Carola Rackete ha sempre rivendicato la natura strettamente umanitaria della sua attività di soccorso, eppure è diventata un simbolo della difesa dei migranti e dei diritti umani nell'aspro scontro politico intorno al diritto di asilo e agli obblighi umanitari. Nel caso della Rete Scuole Senza Permesso, la disponibilità ad accogliere nei corsi anche persone prive di

permesso di soggiorno è un esempio di come azione volontaria e prese di posizione politica possano combinarsi.

Un'altra critica investe l'asimmetria di competenze, di risorse e in definitiva di potere, tra i volontari-benefattori e i beneficiari dell'aiuto, con il corollario dell'instaurazione di relazioni di dipendenza destinate a protrarsi nel tempo. Al contrario, si pretende che le relazioni instaurate dagli attivisti con i migranti che appoggiano sarebbero improntate a uno stile paritario ed emancipante (per esempio, della Porta e Steinhilper 2021). Il problema dell'asimmetria indubbiamente si pone in un'esperienza come quella delle scuole d'italiano, ma con almeno due specificazioni: la prima riguarda il fatto che la relazione normalmente termina con la fine del corso, non dà luogo a forme di dipendenza a tempo indefinito. In secondo luogo, varie scuole propongono anche attività extracurriculari, di socializzazione e impiego del tempo libero, in cui si possono generare forme di relazione e anche di amicizia più libere e paritarie. Non mancano neppure gli ex studenti che diventano insegnanti volontari. Sull'altro versante, quello dell'attivismo, vanno ricordati gli studi che hanno rilevato come anche in quel caso, tra gli attivisti locali, dotati di risorse economiche, sociali e culturali, e i loro compagni di strada immigrati o rifugiati, si notino notevoli squilibri di potere. Sono i primi a dettare l'agenda, a interagire con i media e il sistema politico, a disporre delle risorse, a organizzare e guidare le dimostrazioni (Nicholls 2013).

Gli stessi confini tra volontariato e attivismo politico in realtà appaiono spesso sfumati, come ha notato altrove della Porta (2020), anche a motivo della polarizzazione del dibattito sui fenomeni migratori. Le attività di aiuto dei volontari assumono valenze politiche (Artero 2019), mentre gruppi di attivisti, come avviene in diversi centri sociali italiani, organizzano a loro volta attività di sostegno, come cliniche legali, ambulatori o, appunto, corsi d'italiano. Zamponi (2017, 97) ha parlato al riguardo di «azioni sociali dirette», volte a intervenire nell'oggi per introdurre miglioramenti concreti in situazioni considerate ingiuste: «azioni che non si focalizzano principalmente sulla rivendicazione di qualcosa da parte dello Stato o di altri detentori di potere, ma che si concentrano invece sulla trasformazione diretta di alcuni aspetti specifici della società attraverso l'azione stessa». Linguaggio e scopi ultimi possono differire, ma nella pratica la distanza con il mondo del volontariato si assottiglia fino a scomparire.

Ritengo in definitiva che si possano collocare le attività volontarie a favore degli immigrati, come le scuole d'italiano, sotto il concetto di «solidarietà contro i confini» (Ambrosini e Campomori 2020), riprendendo la definizione della solidarietà che dà Kaber (2005, 7): «la capacità di identificarsi con altri e di agire in unità con essi nelle loro rivendicazioni di giustizia e riconoscimento». Le azioni di aiuto contestano le politiche di chiusura in pratica, entrando in tensione

con il ritorno a visioni anguste della sovranità nazionale, pur senza puntare a sovvertire l'ordine sociale e politico e senza condividere l'approccio e le regole di condotta delle grandi agenzie umanitarie. Non esibendo obiettivi espliciti di trasformazione politica, allargano il sostegno nei confronti dei migranti, coinvolgendo cittadini che sarebbero riluttanti a impegnarsi in forme esplicite di lotta politica. Erigendo i diritti umani come obiettivo focale, contrastano nei fatti le pulsioni xenofobe e aumentano gli spazi politici e culturali per l'insediamento di rifugiati e immigrati in condizione di debolezza sul piano legale e sociale. Nel caso specifico delle scuole d'italiano, dotare gli immigrati di una maggiore padronanza della lingua italiana li rende più capaci di difendersi dal razzismo e di avere voce nell'arena pubblica: aumenta la loro capacità d'iniziativa, anziché depotenziarla.

Queste forme di impegno solidaristico, sebbene non prive di fragilità, limitazioni e conseguenze inattese, vanno viste inoltre come manifestazioni di cittadinanza attiva. Sono azioni che promuovono forme di «cittadinanza inclusiva» (Kaber 2005): specificamente quando si tratta di cittadini nazionali che in vario modo aprono spazi per i nuovi arrivati, come argomenta Castañeda (2013) nel caso dei servizi medici rivolti agli immigrati irregolari a Berlino. Rendere dei richiedenti asilo o degli immigrati neoarrivati capaci di esprimersi in italiano è una forma di solidarietà che ha implicazioni politiche: promuove la partecipazione economica, sociale e politica di chi si trova ai margini della società ricevente.

1.4 Conclusioni. Oltre il fallimento dello Stato

La ricerca sulle scuole d'italiano qui presentata è anzitutto un esempio di attivazione della società civile in risposta a una domanda sociale emergente. Sarebbe riduttivo vederla soltanto come compensativa di un intervento pubblico inadeguato, un rimedio a un fallimento dello Stato, per almeno tre motivi. Il primo ha a che fare con la dimensione politico-istituzionale. Finché esistono dei confini nazionali, una delle espressioni fondamentali della sovranità nazionale è il controllo dell'attraversamento dei confini e la concessione o il diniego di autorizzazioni per risiedere legalmente sul territorio. Il grado di rigidità di questi controlli e il trattamento dei soggiornanti stranieri in condizione irregolare sono oggetto di ampie discussioni. Ma se gli Stati concedessero un pieno accesso a tutti i diritti sociali a tutti i soggiornanti il concetto stesso di confine nazionale perderebbe senso. D'altro canto, le persone in condizione irregolare ci sono, e rimangono, sono spesso inserite nel sistema occupazionale, e prima o poi molte di loro otterranno uno status legale. Il fatto che soggetti indipendenti

dallo Stato diano loro gli strumenti linguistici di cui necessitano prepara la loro futura integrazione nella società ricevente: arriveranno all'appuntamento con la regolarizzazione e l'accesso al lavoro legale già dotati di una certa padronanza linguistica, con benefici per tutti. Nell'immediato inoltre potranno comunicare meglio, e quindi fruire eventualmente di alcuni diritti essenziali, come le cure mediche. La triangolazione tra poteri pubblici, attori della società civile e persone immigrate con uno status incerto o irregolare è una soluzione pragmatica per conseguire un equilibrio tra principio di sovranità e diritti umani da garantire.

In secondo luogo, l'autonomia organizzativa delle scuole d'italiano gestite da soggetti associativi consente di articolare l'offerta didattica con flessibilità operativa, incontrando le esigenze peculiari di alcuni segmenti della popolazione interessata. Ne sono esempi i corsi tenuti al mattino per le madri che godono di qualche ora di tempo libero mentre i figli sono a scuola, oppure i corsi che prevedono anche servizi di baby-sitting, o quelli riservati alle donne e tenuti da personale femminile per poter raggiungere allieve che per ragioni culturali non parteciperebbero a corsi in cui sono coinvolti anche uomini.

In terzo luogo, le scuole d'italiano promosse dalla società civile portano in dote reti di volontariato spesso ampie e disponibili a mobilitarsi, sia per attività complementari ai corsi, sia per altre forme di sostegno agli immigrati, come l'aiuto nella ricerca del lavoro, nel reperimento di una casa, o nel disbrigo di pratiche burocratiche. Una scuola d'italiano è anche un polo di relazioni di socialità e di contatti utili per rispondere a varie necessità dei partecipanti, un luogo in cui gli immigrati, spesso arrivati da poco o senza uno status legale, possono entrare in rapporto con cittadini socialmente inseriti, dotati di competenze di vario tipo e pronti ad ascoltarli.

Mediante l'insegnamento della lingua, le scuole d'italiano diventano un punto di riferimento per diverse esigenze dei loro studenti. Sono un ponte per l'inserimento sociale e culturale nella società ospitante, sia mediante gli apprendimenti formali ed espliciti, sia mediante gli apprendimenti informali e impliciti che la frequentazione di un corso può offrire. Sono certamente una risorsa per conseguire obiettivi pratici, come la licenza della scuola dell'obbligo o la preparazione per l'esame richiesto per ottenere il permesso di lungo soggiorno. Sono inoltre una palestra per l'esercizio della cittadinanza attiva, un luogo in cui prendere coscienza dei propri diritti e doveri, comprendere il funzionamento delle discriminazioni, incontrare altre persone che vivono problemi simili. Sono infine oasi di accoglienza, in cui individui che devono fronteggiare molteplici problemi quotidiani, spesso soli e malvisti, possono sperimentare relazioni positive e un clima di apertura.

Di tutto questo si discuterà nei capitoli che seguono.

CAPITOLO 2
IL CONTESTO: LINGUA E INTEGRAZIONE

Per inquadrare il contesto in cui nascono e si diffondono le scuole di italiano per stranieri, riteniamo utile fare un passo indietro e allargare lo sguardo innanzitutto sul più ampio fenomeno dell'immigrazione in Italia che, come vedremo in questo capitolo, è cominciata in tempi relativamente recenti rispetto ad altri paesi europei. Oltre agli eventi storico-demografici che hanno segnato le tappe dell'immigrazione e della crescita della popolazione straniera nel nostro paese, intendiamo passare brevemente in rassegna anche i principali provvedimenti adottati in tema di politiche migratorie a livello nazionale. Successivamente, in questo capitolo descriviamo le caratteristiche della popolazione straniera che risiede oggi in Italia e infine approfondiamo il contesto locale del nostro caso di studio, ovvero la città di Milano e il suo hinterland.

Questo quadro intende illustrare l'entità e la molteplicità dei bisogni linguistici dei cittadini stranieri che vivono oggi in Italia e nella zona di Milano, ma anche le opportunità e i servizi che sono (o meno) a loro disposizione. Inoltre, le potenzialità della lingua come strumento chiave per l'integrazione, come già introdotte nel precedente Capitolo 1, vengono qui collocate in un quadro più ampio, per poi essere pienamente sviluppate nel Capitolo 7, in relazione al tema dell'acquisizione della cittadinanza.

Per scelta, qui non ci focalizziamo su un tipo o un altro di migrazione, ma cerchiamo di fornire un quadro d'insieme comprensivo di tutti i migranti, che provengano da paesi poveri o ricchi, che siano motivati dalla ricerca di un lavoro più qualificato o «forzati» da una guerra, che arrivino individualmente o assieme ai familiari. La gestione politico-amministrativa dell'immigrazione tende a distinguere le diverse categorie di immigrati, per esempio quelli «economici» dai richiedenti asilo o i cittadini UE dagli extracomunitari. Tuttavia, le storie di migrazione e il vissuto dei migranti, per come li abbiamo ascoltati anche attraverso questa ricerca, tendono a combinare molteplici (e mutevoli) situazioni (Dotsey e Ambrosini 2025). Talvolta le persone partono con un intento e tornano con un altro, attraversano una situazione di «irregolarità», poi di «regolarità» e vicever-

sa, pianificano di spostarsi solo per poco tempo, poi magari si sentono accolte e restano per sempre. Migrare è una scelta di vita che le persone prendono e rivedono continuamente, anche in base alle situazioni che vivono (sia individualmente sia collettivamente), nonché ai vincoli e alle opportunità che incontrano nel loro percorso (Schewel 2020). Gli studenti delle scuole di italiano, come del resto la popolazione straniera più in generale, meritano di essere visti nella loro interezza e complessità, anche andando al di là delle categorie che inevitabilmente usiamo per descriverli.

Pensare ai migranti «oltre le categorie» permette inoltre di riconoscersi più facilmente nelle loro esperienze di vita. Le diverse categorie di migranti affrontano, infatti, sfide linguistiche fra loro interconnesse, sia comuni sia specifiche, che influenzano il loro processo di integrazione all'interno della società ospitante. Tuttavia, tali sfide risultano particolarmente difficili da affrontare in condizioni di irregolarità (Dotsey e Ambrosini 2025). Lo status giuridico costituisce infatti un presupposto fondamentale del processo d'integrazione, determinando i diritti di soggiorno degli immigrati e il loro accesso a settori chiave quali il mercato del lavoro, l'alloggio, la sanità, l'istruzione, nonché le loro aspirazioni future in materia di cittadinanza e inclusione sociale (Da Lomba 2010).

2.1 Una panoramica sulle migrazioni in Italia

La storia migratoria italiana può essere riassunta in tre diversi periodi, che si distinguono in base al tipo di flusso migratorio prevalente. Storicamente, l'Italia è un paese di emigranti, poiché fin dalla sua unificazione nel 1861 il flusso migratorio prevalente è stato quello di emigrazione verso l'estero (Pugliese e Vitiello 2024). Gli Italiani emigravano in massa, in particolare dalle aree del Mezzogiorno, verso l'America, l'Australia e l'Europa Centrale, in cerca di migliori condizioni di vita (Sanfilippo 2023). L'emigrazione storica italiana, proseguita a cavallo delle guerre mondiali e per tutto il periodo della ricostruzione post-bellica, era alimentata soprattutto dalla necessità di sostentamento economico da parte delle classi meno abbienti e meno istruite, spesso come strategia per far fronte alla mancanza di lavoro e alla povertà. Partivano giovani in forze per poi inviare le rimesse in patria, ma anche intere famiglie, che sono poi rimaste all'estero dando vita a generazioni di italiani «oriundi». Per inquadrare il contesto in cui oggi vivono gli immigrati nel nostro paese, è fondamentale tener presente che noi stessi siamo stati e siamo tuttora «stranieri» altrove (Stella 2003). E come italiani all'estero siamo stati oggetto di discriminazioni e campagne d'odio come quella ben documentata da Vecchio (2020, 192) nella Svizzera degli anni Sessanta:

«Sono troppi, ci rubano i posti migliori, lavorano per pochi soldi, sono rumorosi, non si lavano […] Non si affitta a cani e italiani […] Prima gli Svizzeri!».

Con il boom economico degli anni Sessanta e soprattutto degli anni Settanta, rispetto ai flussi verso l'estero che pur sono proseguiti, hanno prevalso i flussi migratori interni all'Italia, diretti dal Sud al Centro-Nord del paese (Panichella 2014). I disoccupati del Sud urbano e soprattutto rurale trovavano lavoro nel Centro-Nord più industrializzato. In molti, per esempio, migrarono per lavorare negli stabilimenti Fiat a Torino, dove imperavano i cartelli «Non si affitta ai meridionali». È importante precisare che questi flussi migratori interni verso il Centro-Nord d'Italia, come quelli internazionali verso Germania, Regno Unito ecc., sono tutt'oggi in corso, pur se hanno cambiato faccia. Oggi, infatti, oltre ai lavoratori manuali, sono anche i giovani più istruiti a partire, per perfezionare la propria istruzione universitaria o cercare lavori più qualificati e meglio pagati rispetto ai lavori che trovano (se li trovano) nella loro area di origine (Pugliese 2018). In totale, attualmente gli italiani all'estero superano i 6 milioni e si concentrano in Europa (soprattutto in Germania e Svizzera) oltre che in Sud America (Argentina e Brasile) (ISTAT 2026).

A partire dagli anni Settanta e con maggiore intensità dagli anni Ottanta del secolo scorso, hanno cominciato a prevalere i flussi migratori in direzione opposta, ovvero dall'estero verso l'Italia (Colucci 2018; Colombo e Sciortino 2004). L'immigrazione in Italia è quindi un fenomeno, a ben vedere, relativamente recente nella nostra storia, poiché dopo oltre un secolo di emigrazioni e migrazioni interne, è da meno di mezzo secolo che siamo diventati prevalentemente un paese di immigrazione. Nel contesto europeo, l'Italia come altri paesi mediterranei è infatti considerata una «nuova» destinazione per i flussi migratori che invece già da parecchi decenni, se non secoli, sono diretti verso le «vecchie» destinazioni dell'Europa Centrale. Per esempio, la Francia e il Regno Unito hanno ricevuto flussi migratori provenienti dalle rispettive ex colonie fin dall'Ottocento, mentre la Germania e il Belgio hanno attratto molti lavoratori dall'estero sin dalla fase di ricostruzione post-bellica. Infatti, all'epoca della tragedia di Marcinelle (la miniera di carbone in Belgio che si incendiò nel 1956 provocando la morte di 262 lavoratori, per la metà italiani) l'Italia era ancora prevalentemente il paese d'origine di tanti emigrati più che una destinazione per immigrati (Pugliese e Vitiello 2024).

Per quanto riguarda l'immigrazione in Italia, una delle prime immagini rimaste impresse nella memoria collettiva è quella delle navi gremite di albanesi, arrivati in massa a seguito della caduta del regime comunista nel 1991. Solo all'inizio del Novecento era stata approvata la cosiddetta legge Martelli (n. 39/1990), il primo provvedimento che aveva cercato d'inquadrare il fenomeno preceduto da

un vivace dibattito pubblico. L'Italia si accorgeva di essere diventata un paese d'immigrazione, anche se vista prevalentemente come un fenomeno esogeno, che piomba dall'esterno come una sorta di calamità naturale su un paese impreparato a gestirla. Fino ad allora, l'immigrazione in Italia era stata un fenomeno del tutto trascurabile, non certo al centro del dibattito pubblico. Il dibattito sulla legge Martelli e lo sbarco degli albanesi hanno invece segnato un vero e proprio cambio di passo, che si riscontra, per esempio, nelle campagne della Lega Nord. Se a fine anni Ottanta la Lega nasce identificando il suo principale «nemico» politico nel Meridione, nel corso degli anni Novanta passa poi ad attaccare soprattutto gli immigrati provenienti dall'estero. Con la legge Martelli vengono introdotte, tra le polemiche, le prime politiche migratorie in Italia, volte a gestire il «nuovo» fenomeno dell'immigrazione sia in termini di ingressi/respingimenti (le cosiddette politiche di ammissione) sia di integrazione civile, sociale e politica degli stranieri residenti (le politiche di integrazione) (Ambrosini e Campomori 2024).

2.2 Le politiche migratorie

Fra i primi provvedimenti in tema di immigrazione vi è innanzitutto la legge n. 943/1986, che introduce la programmazione annuale dei flussi, impostando così le politiche di ammissione degli stranieri in Italia. Da lì in poi i governi che si sono succeduti hanno potuto fissare ogni anno, tramite un apposito Decreto Flussi, la quota massima di immigrati «regolari» da ammettere in base alle esigenze del mercato del lavoro italiano. Tuttavia, occorre precisare che questo sistema delle quote, anche per via dell'alta selettività e complessità burocratica, non è mai stato il canale principale di ingresso degli immigrati nel nostro paese: il canale principale è stato quello turistico o comunque regolare, seguito poi da una permanenza irregolare più o meno lunga, per poi richiedere la «regolarizzazione» quando se ne presentava l'opportunità (ci sono state ben 8 sanatorie dichiarate dal 1986 al 2020). Inoltre, la legge Martelli oltre a regolamentare la possibilità di accedere su basi paritarie con i lavoratori italiani all'occupazione regolare, ha introdotto le prime politiche di integrazione. Da una parte ha infatti regolarizzato lo status di soggiorno di 218.000 «irregolari» già presenti nel nostro paese, riconoscendo implicitamente che il sistema delle quote per gli ingressi «regolari» veniva – e viene tutt'ora – spesso aggirato. Dall'altra parte, la legge Martelli ha esteso il diritto all'asilo a tutti, mentre prima la Convenzione di Ginevra del 1951 lo prevedeva per i soli cittadini provenienti da altri paesi europei. Infatti, pur se la nostra Costituzione fin dal 1948 recita «Lo straniero, al quale

sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge» (articolo 10 comma 3), l'ammissione al diritto d'asilo era condizionata dalla «riserva geografica» che lo riservava agli europei: sostanzialmente, ai profughi dei regimi comunisti, sebbene con qualche eccezione come l'accoglienza dei profughi cileni e argentini negli anni Settanta. Infine, la legge sulla cittadinanza del 1992 (n. 91, ancora in vigore) ha facilitato le procedure con cui i figli e nipoti degli italiani all'estero possono richiedere la cittadinanza, rafforzando il principio dello *ius sanguinis* su cui si fonda il nostro ordinamento. In aggiunta, la legge del 1992 ha ridotto a 4 anni di residenza il requisito minimo richiesto ai cittadini UE per ottenere la cittadinanza e, al tempo stesso, ha allungato a 10 anni di residenza lo stesso requisito richiesto ai cittadini extracomunitari. L'accesso alla cittadinanza è stato quindi facilitato per alcune categorie di immigrati ma reso più difficile per altre, discriminandoli in base al loro paese di origine.

Una seconda fase delle politiche migratorie è caratterizzata dalla legge Turco-Napolitano (n. 40/1998), varata sotto il governo di centro-sinistra guidato da Prodi (1996-98), e dalla legge Bossi-Fini (n. 189/2002), varata sotto il governo di centro-destra guidato da Berlusconi (2001-05). Per facilitare gli ingressi, la legge Turco-Napolitano ha introdotto la figura dello *sponsor*, ovvero un residente in Italia che poteva far entrare regolarmente un immigrato a patto di impegnarsi a sostenerlo finanziariamente per un anno. La legge Bossi-Fini, invece, rimuove la figura dello *sponsor* e amplia le quote di ingresso. In questo periodo viene anche varata la riforma del Titolo V della Costituzione (n. 3/2001), che decentralizza molte funzioni alle regioni, fra cui le politiche di integrazione. Tuttavia, il fondo per le politiche di integrazione che era stato previsto dalla legge Turco-Napolitano viene subito riassorbito nel più ampio fondo nazionale destinato a tutte le politiche sociali, lasciando quindi alle regioni e alle autorità locali l'onere di implementare politiche di integrazione senza però prevedere un apposito budget disponibile.

Prima di introdurre la successiva fase di politiche migratorie, occorre precisare che la seconda metà degli anni Duemila è stata caratterizzata dalla crescita della migrazione intra-UE, stimolata dagli allargamenti a Est dell'Unione a partire dal 2004 (quando sono entrati nell'UE 10 nuovi paesi, fra cui Polonia e Ungheria) e dal 2007 (con l'aggiunta di Romania e Bulgaria). La migrazione di massa dall'Europa dell'Est verso l'Europa occidentale era già iniziata con la caduta dei regimi comunisti, ma ha subito un'accelerazione con il completamento della transizione all'economia capitalistica e l'accesso alla libera circolazione nell'area Schengen e nell'UE (Montanari 2025b). Secondo le normative europee

tuttora in vigore, i cittadini dell'Unione possono migrare liberamente verso tutti gli altri paesi dell'UE, senza problemi di visto per accedere e/o di «regolarizzazione» per mantenere la residenza.

Nell'ultimo decennio, i «nuovi» cittadini UE provenienti dalla Romania sono stati la popolazione più mobile all'interno dell'UE. Nel 2018, ovvero appena prima del Covid-19, i rumeni residenti in altri paesi UE erano (in totale) ben 2.524.000 (ovvero un quinto di tutta popolazione rumena in età lavorativa), seguiti dai polacchi (1.666.000) e dagli italiani (1.133.000) (Eurostat 2019). Storicamente, invece, eravamo noi i principali immigrati presenti negli altri paesi europei e, come anticipato, questa emigrazione dall'Italia è continuata negli anni e continua tuttora, pur se con diverse caratteristiche rispetto al passato. Inoltre, è interessante notare che con i cittadini rumeni non solo abbiamo in comune l'esperienza d'immigrati in altri paesi europei, ma li conosciamo anche da vicino poiché il nostro paese è una delle loro mete preferite: da oltre un decennio l'Italia ospita la più grande popolazione di rumeni all'estero, stimata in oltre un milione (IDOS 2025). Infine, va considerato che con il Covid-19, come era successo anche con la crisi economica mondiale scatenatasi a partire dal 2008, molti cittadini europei residenti in altri paesi UE (inclusi i rumeni e gli italiani all'estero) hanno deciso di tornare nel proprio paese. Infatti, a differenza per esempio delle migrazioni intercontinentali, per le migrazioni interne all'UE è ben più semplice partire e tornare, sia per la vicinanza geografica fra i paesi di origine e di destinazione, sia per il sistema di regole dell'UE che garantiscono una libertà di circolazione unica al mondo.

A partire dal 2011 si apre invece la fase delle migrazioni stimolate dalla cosiddetta primavera araba e l'Italia si trova ad affrontare per la prima volta un'emergenza di rifugiati arrivati in massa dal Sud del Mediterraneo (oltre 62.000 nell'arco del 2011) (Campomori e Feraco 2018). Nel 2013, a seguito della tragedia di Lampedusa in cui sono morti 368 naufraghi, il governo di centro-sinistra guidato da Letta ha lanciato l'operazione umanitaria *Mare nostrum* per i salvataggi in mare, poi sostituita dall'operazione *Triton* del programma UE *Frontex*, che ha posto un maggior accento sulla difesa delle frontiere anche per rafforzare gli Accordi di Dublino, secondo cui il paese responsabile della richiesta d'asilo di un rifugiato è quello di primo ingresso. Il 2015 è considerato l'anno della principale crisi migratoria europea, in cui molti paesi UE, e *in primis* la Germania, hanno accolto migliaia di profughi in fuga dalla guerra in Siria. L'Italia è perlopiù un paese di passaggio dei migranti (che sono spesso diretti verso il Centro-Nord Europa dove trovano più risorse), ma essendo anche il paese dove più si concentrano gli arrivi (soprattutto via mare, ma non solo) in Italia vengono organizzati i cosiddetti *hotspots* per la rapida identificazione degli immigrati, smistandoli

in richiedenti asilo da una parte e «non meritevoli di protezione» dall'altra. È a partire da questi anni che le politiche di ammissione non sono più solo una questione nazionale. Emerge infatti chiaramente l'importanza di istituire un sistema di accoglienza unificato a livello europeo per gestire in maniera efficace nuovi arrivi (Rea *et al.* 2019; Wagner *et al.* 2016).

Anche il dibattito politico in tutta Europa si polarizza attorno alla questione dell'immigrazione, su cui si è giocato per esempio il voto per la *Brexit* nel 2016: molti cittadini del Regno Unito hanno infatti votato per uscire dall'UE con il principale scopo di riprendersi la sovranità in tema di immigrazione e fermare gli immigrati provenienti da altri paesi UE. Paradossalmente, molta parte dell'opinione pubblica europea in quegli anni considerava l'immigrazione come la minaccia principale (prima ancora del terrorismo), e, al tempo stesso, guardava alla libera circolazione (intesa soprattutto come opportunità di emigrare verso altri paesi europei) come al più grande risultato mai ottenuto dall'UE (ancora più della pace) (Eurobarometro 2016). Eppure, tutt'oggi come cittadini UE e soprattutto come italiani, alla luce della nostra storia di emigranti sparsi in tutto il mondo, facciamo ancora fatica a «rispecchiarci» nell'altro, a riconoscere che le difficoltà che oggi affrontano gli stranieri nel nostro paese non sono poi così diverse da quelle che abbiamo affrontato e stiamo ancora affrontando noi altrove.

In risposta all'aumento degli arrivi di immigrati via mare, il governo di coalizione di centro-sinistra guidato da Renzi e in seguito da Gentiloni ha adottato un decreto-legge sulla sicurezza, il cosiddetto *Decreto Minniti-Orlando* (n. 13/2017, poi convertito, con modifiche, nella legge n. 46/2017). Il decreto ha accelerato le procedure di richiesta di asilo, mentre la legge ha introdotto una serie di misure restrittive: riduzione da tre a due del numero di ricorsi consentiti ai richiedenti asilo in caso di respingimento; abolizione del secondo grado di giudizio; istituzione di sezioni specializzate in materia di immigrazione e protezione internazionale; ampliamento dei Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR); istituzione del lavoro di pubblica utilità (lavoro socialmente utile) per i richiedenti asilo. Diversi gruppi per i diritti umani e ONG hanno criticato aspramente questi interventi. In particolare, l'abolizione del secondo grado di ricorso contrasta con il diritto a un ricorso effettivo in caso di decisione negativa previsto dalla Direttiva 2013/32/UE (capo V, art. 46), soprattutto se si considera che il 70% dei migranti vinceva in appello al secondo grado e riceveva una qualche forma di protezione internazionale (Facchini 2017). Inoltre, le nuove chiamate all'estensione della rete dei centri di detenzione hanno alimentato l'incertezza giuridica, già caratterizzata da attese eccessivamente lunghe (Bonizzoni e Dotsey 2021).

Per tutto il decennio 2010-20 in Italia è continuato ad aumentare sia il numero degli sbarchi (considerati ingressi «irregolari», extra quote) sia quello delle ri-

chieste d'asilo (anche perché si trattava spesso di migrazioni «forzate» da guerra e instabilità politiche nei paesi d'origine). Attraverso il *Memorandum* del 2017, l'Italia ha finanziato le milizie libiche per fermare molte partenze e ridurre così gli arrivi, a costo però di acuire le violenze e le detenzioni degli immigrati di passaggio in Libia. Il Covid-19 ha invece segnato una fase di arresto di tutti i flussi migratori, con importanti flussi di rientro degli italiani all'estero e in particolare dal Regno Unito, ufficialmente uscito dall'UE a partire dall'inizio del 2020. Con la ripresa degli sbarchi dopo il Covid-19, le forze politiche di destra sono tornate a dipingere l'Italia come la principale destinazione in Europa per i flussi di persone in cerca di asilo provenienti da tutto il Sud del mondo. Eppure, a ben vedere, le domande di asilo presentate in Italia (che pure è il paese che riceve più sbarchi) sono rimaste contenute rispetto a quelle ricevute in totale da tutti i paesi europei: circa 77.000 su un totale di 966.000 nel 2022 e 136.000 su un totale di 1.100.000 nel 2023 (Ambrosini 2023). Inoltre, a seguito dell'invasione russa dell'Ucraina, nel 2022 l'Italia ha accolto ben 165.000 rifugiati ucraini senza che si sollevassero le controversie che hanno caratterizzato l'accoglienza degli altri rifugiati (Ambrosini e Campomori 2024). L'opinione pubblica e il dibattito politico adottano quindi due pesi e due misure, a seconda della «desiderabilità sociale» degli immigranti provenienti da questo o da quel paese di provenienza.

I provvedimenti più recenti in tema di politiche migratorie sono quelli adottati dal governo di destra guidato da Meloni (in carica da ottobre 2022). A seguito del tragico naufragio avvenuto a Cutro nel 2023 in cui persero la vita 94 persone, è stata adottata un'ulteriore svolta restrittiva ai diritti dei richiedenti asilo con il Decreto Cutro (n. 20/2023): sono stati rafforzati i Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR); è stata accelerata la valutazione delle domande di asilo dei richiedenti provenienti da paesi «sicuri» (inclusa per esempio la Tunisia); sono state aumentate le pene per i trasportatori, pur se spesso sono anche loro rifugiati; ai richiedenti asilo è stato impedito l'accesso (con alcune eccezioni) al sistema di accoglienza e integrazione (SAI), consentendo solo l'accesso ai centri di accoglienza straordinaria (CAS), dove, inoltre, i benefici garantiti sono stati più che dimezzati; la possibilità di accedere alla «protezione speciale» e ai diritti a essa associati, come la possibilità di trasformare questa protezione in un permesso di soggiorno per il lavoro, sono state fortemente limitate (Campomori 2023). Inoltre, è stato realizzato un primo tentativo per «esternalizzare» in Albania l'accoglienza di una parte dei rifugiati salvati in mare, promosso come esempio da seguire anche per gli altri paesi europei.

Recentemente, anche l'Unione Europea a metà del 2026 ha adottato un quadro più centralizzato e altamente restrittivo, noto come «Nuovo Patto su Migrazione e Asilo». Il Patto comprende una serie di nuove normative volte a stabilire

un sistema comune di asilo in tutta l'Unione. Composto da diversi atti legislativi, il Patto include modifiche ai regolamenti sull'asilo, sulla ricollocazione e sui rimpatri, con l'obiettivo dichiarato di rendere il sistema più equo ed efficiente. Il relativo Regolamento (n. 2024/1348/UE), per esempio, sottolinea l'intento di ridefinire i confini come luoghi di identificazione dei migranti, di smistamento e di trattamento accelerato delle domande, comportando una successiva rimodulazione del diritto di accesso al territorio e dei diritti umani legati all'asilo. Le componenti restrittive del Patto compromettono altresì i valori fondamentali (come, per esempio, la dignità umana, il diritto d'asilo e il principio di non-refoulement) che l'UE si è adoperata negli anni a promuovere. Infatti, procedure rapide alle frontiere e il concetto di «paese terzo sicuro» possono compromettere l'equità delle valutazioni di protezione. Respingimenti indiretti e collaborazione con paesi con scarse garanzie democratiche rischiano di rimandare persone in luoghi con altrettanta persecuzione e violenza rispetto a quelli da cui sono fuggiti. L'aumento dei centri di detenzione e la gestione delle crisi, con deroghe agli standard di accoglienza, compromettono i diritti dei migranti, incluse le minoranze. In Italia, l'attuazione del nuovo Patto è disciplinata dal Decreto Legge n. 100/2026, che armonizza l'ordinamento nazionale con le direttive europee. Resta tuttavia da valutare in che misura tale sistema riformato si rivelerà efficace e in che misura sarà applicato in modo equo ai richiedenti asilo nel contesto italiano, considerando l'ampia discrezionalità conferita agli Stati membri nell'attuazione, che potrebbe essere utilizzata anche per ostacolare l'accesso dei migranti al proprio territorio nazionale (Commissione Europea 2020).

2.3 La popolazione straniera in Italia oggi

Attualmente l'Italia ospita una popolazione diversificata di stranieri provenienti da regioni quali l'Europa dell'Est, l'Asia, l'Africa e l'America Latina. La tendenza costante degli arrivi, anno dopo anno, ha portato a quella che gli studiosi definiscono una progressiva sedimentazione della presenza migrante in Italia, con un crescente numero di immigrati con status di residente permanente o neocittadini, dalle caratteristiche più diversificate in termini di provenienza, religione, risorse economiche, aspirazioni e bisogni. Al 1° gennaio 2026, gli stranieri residenti nel nostro paese sono stati stimati a 5 milioni e 560.000, pari al 9,4% della popolazione (ISTAT 2026); fra questi, le persone in condizione di irregolarità si stimano a oltre 300.000 (ISMU 2026). Per quanto attiene alle provenienze, i cittadini rumeni costituiscono la nazionalità più numerosa, con 1.053.000 residenti, pari al 19,6% del totale dei cittadini stranieri residenti in Italia. A seguire,

i cittadini albanesi e marocchini, entrambi con una quota del 7,7%. Nel loro complesso, queste tre componenti rappresentano il 35,0% dei residenti stranieri e sono caratterizzate da una storia consolidata e da una presenza radicata nel tempo. Seguono i cittadini di origine cinese, pari al 5,8%, e quelli ucraini, pari al 5,3%. Altre cinque cittadinanze – Bangladesh, India, Egitto, Pakistan e Filippine – hanno ciascuna quote pari o superiori al 2,9% e, insieme, rappresentano il 16,5% del totale. In tutto, queste prime dieci nazionalità costituiscono quasi i due terzi degli stranieri residenti in Italia (ISMU 2026).

Tuttavia, gli stranieri residenti non sono distribuiti uniformemente in Italia, ma si concentrano nel Centro-Nord del paese. Infatti, il 58,1% degli stranieri vive nelle regioni del Nord (con un'incidenza rispetto al totale dei residenti al Nord dell'11,7%), mentre il 24,2% vive nel Centro (con un'incidenza dell'11,5%) e il 17,7% vive al Sud (con un'incidenza solo del 5,0% sul totale) (ISTAT 2026). A differenza dei modelli centralizzati di altre capitali europee, la rete urbana italiana, caratterizzata dal policentrismo, ha favorito la dispersione dei flussi migratori. Tali flussi si sono distribuiti capillarmente nei distretti industriali e nelle piccole e medie città del Centro-Nord, evitando di concentrarsi esclusivamente nei grandi agglomerati metropolitani. Questo sistema policentrico ha contribuito a una distribuzione più equilibrata della popolazione e delle attività economiche, stimolando uno sviluppo più diffuso e meno dipendente dai grandi centri urbani. L'insediamento delle migrazioni nei vari territori ha quindi svolto un ruolo importante nel plasmare l'attuale configurazione territoriale dell'Italia, promuovendo una distribuzione della popolazione migratoria non troppo squilibrata verso i maggiori poli metropolitani. Rileva semmai anche per gli immigrati il divario Nord-Sud, giacché la popolazione straniera si concentra maggiormente nelle regioni più sviluppate del paese, con la Lombardia al primo posto.

Inoltre, da un punto di vista demografico e non solo, occorre considerare che nella popolazione straniera residente in Italia stanno affiorando le cosiddette seconde generazioni, ovvero i figli degli immigrati. Che siano nati in Italia o arrivati da minorenni al seguito dei loro genitori, che abbiano solo genitori stranieri oppure di cittadinanza mista (un genitore italiano e uno straniero), le seconde generazioni sono sempre più visibili e in crescita. Basti pensare che nell'arco di vent'anni i cittadini stranieri nella scuola dell'obbligo sono passati da 3 a quasi 12 ogni 100 studenti e corrispondono oggi all'11,6%, ovvero sono un po' più presenti nella scuola che nella popolazione totale (IDOS 2025). Questo suggerisce che la popolazione straniera in Italia è in crescita non solo per i potenziali futuri arrivi, ma anche per la dinamica demografica relativa alle nuove generazioni discendenti dagli immigrati già presenti sul nostro territorio. Da un punto di vista linguistico, i figli degli immigrati partono spesso da una lingua madre straniera

e si ritrovano a imparare l'italiano per la prima volta sui banchi di scuola. Per le seconde generazioni, la scolarizzazione e la socializzazione con coetanei madrelingua italiani rappresentano opportunità importanti per apprendere l'italiano, a cui spesso i loro genitori – da immigrati di prima generazione in Italia – non hanno avuto accesso. Tuttavia, anche fra i figli degli immigrati potrebbero sussistere difficoltà linguistiche una volta diventati adulti, dopo aver completato (o aver abbandonato) la scuola dell'obbligo, specialmente per coloro che sono arrivati in Italia da più grandi, pur se ancora minorenni e al seguito dei genitori.

Nel complesso, a oggi la popolazione straniera in Italia si trova ad affrontare molteplici sfide, specialmente nei settori dell'abitazione, dell'occupazione e dell'inclusione sociale. Nel 2024, oltre 5,7 milioni di individui si trovavano in condizioni di povertà assoluta nel nostro paese. L'incidenza della povertà assoluta tra le famiglie con almeno uno straniero è del 30,4%, aumenta al 35,2% nelle famiglie composte esclusivamente da cittadini stranieri, mentre diminuisce al 6,2% nelle famiglie costituite esclusivamente da cittadini italiani (ISTAT 2025a). Qui la popolazione straniera fatica ad accedere ai lavori qualificati (più di 4 italiani su 10 svolgono lavori qualificati, rispetto al 17,5% dei lavoratori stranieri) (ISMU 2025), trovando più frequentemente lavoro nei settori a bassa qualificazione, meno pagati e con protezioni lavorative più limitate, come per esempio quello dell'assistenza domestica (colf e assistenti familiari) (Dotsey 2024; Montanari 2025a). Inoltre, i richiedenti di protezione umanitaria e i migranti irregolari sono ancora più a rischio di esclusione sociale perché il loro accesso al lavoro regolare e ai servizi può risultare ancora più difficoltoso (ISMU 2025).

Un aspetto della questione migratoria di cui si parla poco è che, come già ricordato, il percorso più tipico per gli adulti è l'ingresso con modalità regolari (per esempio, un visto turistico o per studio o per affari) e successivamente diventano irregolari (i cosiddetti *overstayers*). Un recente studio ha stimato che, a livello europeo, nel 2019 circa 450.000 persone, provenienti soprattutto dal Sud America e dall'Asia, siano entrate nell'area Schengen e siano poi rimaste oltre la scadenza del visto negli anni successivi (Recchi, Bernasconi e Rodríguez Sanchez 2026). Con la pandemia Covid-19 il numero degli *overstayers* è sceso a 150.000 nel 2021 per poi a risalire a 300.000 nel 2022. Questo fenomeno suggerisce che, come anticipato, le categorie comunemente usate per descrivere i migranti possono essere labili e temporanee. Una stessa persona può infatti attraversare un periodo di regolarità seguito da uno di irregolarità e viceversa. Qui occorre anche segnalare che la complessità della macchina burocratica italiana e le sue lunghe tempistiche per richiedere e rinnovare i visti spesso non aiutano i cittadini stranieri nel loro percorso di regolarizzazione. Anzi, talvolta gli stranieri in attesa del permesso di soggiorno rimangono anche interi anni in

«ostaggio», non potendo uscire dal territorio nazionale (per far visita ai familiari nel loro paese di origine, ma anche viaggiare per lavoro e/o piacere in paesi terzi) altrimenti rischierebbero di non poter rientrare in Italia.

Per quanto riguarda i motivi dell'immigrazione in Italia, abbiamo anticipato che, a livello individuale, le ragioni per migrare o restare possono essere molteplici e cambiano spesso nell'arco della vita (Schewel 2019). Tuttavia, qui è importante notare che le principali ragioni che muovono i flussi di ingresso nel nostro paese sono legate al lavoro e al ricongiungimento familiare (ISTAT 2025b). Inoltre, occorre tenere presente che gli accordi di libera circolazione permettono a tutti i cittadini dell'UE, dell'area Schengen e di oltre 60 Stati terzi dal passaporto «forte» di arrivare e rimanere in Italia fino a 3 mesi (cumulativi nell'arco di 6 mesi) senza richiedere alcun permesso. I cittadini di tutti gli altri paesi invece hanno l'obbligo di richiedere un visto turistico (non sempre facile da ottenere e spesso molto costoso) o un permesso di soggiorno per lavoro (tramite il sistema delle quote) o per il ricongiungimento familiare se hanno un parente stretto già legalmente residente in Italia. Coloro che fanno richiesta di asilo sono invece una componente minoritaria delle migrazioni verso l'Italia, che era rimasta del tutto trascurabile fino alle primavere arabe (Dotsey 2022). A oggi, la quota di rifugiati e di richiedenti asilo è aumentata, soprattutto a seguito degli arrivi via mare dal 2011 in poi – in Italia come per gli altri paesi del Mediterraneo (Spagna e Grecia) per via della posizione geografica –, e con i permessi di protezione temporanea rilasciati subito dopo lo scoppio della guerra in Ucraina nel 2022. Tuttavia, in Italia la quota di richiedenti asilo e rifugiati riconosciuti rimane sempre sotto al 10% della popolazione immigrata complessiva, una frazione trascurabile rispetto a quella di altri paesi europei come Germania, Regno Unito, Francia, Paesi Bassi e Svezia.

2.4 Il modello migratorio italiano e l'insegnamento della lingua

Dopo quattro decenni di immigrazioni e l'arrivo (piuttosto) recente di richiedenti asilo, l'Italia si è dimostrata (e lo è ancora) alquanto impreparata, dal punto di vista culturale, istituzionale e legislativo, a gestire i nuovi arrivi come le permanenze. Nel corso degli anni, il paese ha sempre affrontato la questione migratoria al di fuori di un modello di integrazione esplicito a livello nazionale, cosicché approcci contrastanti hanno prevalso in momenti diversi, producendo norme differenti. Di conseguenza, è emerso un approccio implicito all'integrazione, caratterizzato da un lato da misure non coordinate, focalizzate sulla regolamentazione delle assunzioni a livello nazionale (attraverso un mix di procedure occasionali

e spesso contraddittorie di permessi di ingresso annuali, regolarizzazioni occasionali e decreti d'emergenza) (Hermanin 2017); e, dall'altro, dall'affidamento degli aspetti rimanenti dell'inclusione alla gestione delle amministrazioni locali e delle ONG (Caponio 2010; Ambrosini e Campomori 2024). Ne risulta un sistema di accoglienza e integrazione frammentato e principalmente basato su misure di emergenza a breve termine (SFH/OSAR 2016), oltre che decentralizzato in maniera scoordinata. Se il governo nazionale stabilisce gli standard minimi e le priorità chiave delle politiche di integrazione, è a livello regionale e locale che le politiche e le misure concrete prendono forma, ma in maniera variegata e spesso incompleta. Inoltre, un chiaro indicatore del peggioramento dell'approccio politico all'immigrazione è rappresentato dal cosiddetto Decreto Sicurezza (Decreto Legge n. 113/2018), che ha promosso una gestione dell'immigrazione, e più precisamente dell'asilo, fortemente orientata alla sicurezza.

Le politiche restrittive approvate nel corso degli anni e in particolare negli anni più recenti hanno spesso ostacolato il processo di integrazione della popolazione straniera in Italia. Sono spesso le organizzazioni del terzo settore che intervengono dove lo Stato non riesce o non accetta di svolgere i propri compiti, offrendo supporto ai nuovi arrivati, come pure a coloro che si sono stabiliti da tempo ma continuano ad affrontare considerevoli difficoltà (Puggioni 2005). Infatti, gli attori non statali, in particolare le organizzazioni del terzo settore, ma talvolta anche del libero mercato (si tratta pure di un nuovo *business*), sono fondamentali e più reattivi nell'integrazione dei migranti, sebbene con interessi, valori e quadri di riferimento diversi (Campomori e Ambrosini 2020). Le istituzioni locali collaborano in maniera variabile, talvolta agevolando e talvolta ostacolando le organizzazioni del terzo settore, che sono invece sempre state al centro del dibattito sull'integrazione in Italia, impegnandosi nel primo soccorso, nella ricerca di un alloggio, di un'occupazione, nell'assistenza legale e, non da ultimo, nell'insegnamento della lingua (Campani 2013).

Una padronanza (almeno basilare) della lingua è probabilmente la competenza più rilevante da acquisire una volta arrivati nel paese ospitante, poiché si tratta di uno strumento essenziale per l'integrazione in molteplici ambiti, dall'interazione sociale, alla ricerca del lavoro, all'accesso ai servizi (OECD 2021; Dotsey 2022; Auer 2018; Staring *et al.* 2017; Isphording 2015; Esser 2006). Per questo motivo, quasi tutti i paesi europei includono la lingua come requisito obbligatorio nelle loro politiche di integrazione (Pulinx *et al.* 2014). La maggior parte degli Stati membri dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) garantisce l'accesso legale a programmi pubblici di formazione linguistica per tutti gli stranieri che risiedono legalmente nel loro territorio. Alcuni paesi estendono questa disposizione anche ai migranti privi di uno status

legale definito, come per esempio il Portogallo che offre corsi di lingua a tutti i migranti con domande di residenza o di asilo in sospeso. Anche negli Stati Uniti numerosi programmi linguistici sono accessibili agli adulti indipendentemente dallo status del loro visto. Inoltre, paesi come Australia, Belgio, Repubblica Ceca, Germania, Danimarca, Finlandia, Francia, Paesi Bassi e Norvegia hanno implementato politiche dedicate per integrare la formazione linguistica nei servizi principali per gli immigrati, anche se le caratteristiche, il target e la disponibilità di tali iniziative variano notevolmente da paese a paese, talvolta anche all'interno di ciascun paese (OECD 2021).

In questo quadro, lo studio dell'OECD (2021) ha incluso l'Italia tra i paesi che offrono accesso legale a programmi pubblici di formazione linguistica per tutti gli stranieri legalmente residenti. Un numero crescente di studenti stranieri minorenni, appartenenti alla seconda generazione (ovvero i figli degli immigrati, nati o arrivati qui al seguito dei genitori), come abbiamo visto, accede alle scuole dell'obbligo alle stesse condizioni dei loro coetanei italiani. Inoltre, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) istituisce un Supporto Linguistico per i Migranti (SLM) fornito dai CPIA oppure dalle scuole statali e dedicato agli immigranti di cosiddetta prima generazione, ossia coloro che arrivano in Italia autonomamente da adulti o come minori (vicini alla maggior età) non accompagnati. Il CPIA è la principale istituzione che in Italia offre corsi di lingua italiana agli immigrati, nonché la preparazione di italiani e stranieri all'ottenimento del diploma del primo ciclo di istruzione (ex licenza media). L'organico dei CPIA è stabilito a livello provinciale in conformità ai corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana attivati. Questi corsi sono strutturati per raggiungere, nell'arco di 200 ore, una competenza linguistica di base in italiano, specificamente il livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), che rappresenta il livello richiesto per il permesso di soggiorno di lungo periodo (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2015).

In tutto il paese, per l'anno scolastico 2024/2025, il numero di Istituzioni principali sedi di direttivo è pari a 7600, distinte in 127 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e 7473 Istituzioni scolastiche. I CPIA sono presenti in tutte le regioni italiane; tuttavia, la loro distribuzione non è uniforme (MIM 2024). Questo sistema offre vari corsi, generalmente gratuiti, rivolti ad adulti di 15 anni o più. Ciò include cittadini di paesi terzi, cittadini dell'UE, rifugiati e richiedenti asilo con pratiche in corso – come tutti i nuovi arrivi via mare – legalmente presenti in Italia. I CPIA organizzano le loro attività a livello provinciale per un migliore coordinamento tra i contesti di apprendimento locali, con personale docente qualificato e, spesso, edifici scolastici e aule dedicate. I corsi di italiano come seconda lingua si concentrano principalmente sui livelli A1 e A2, of-

frendo un percorso istituzionale di 200 ore di lezione per il livello A del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), che include elementi di Conoscenza della Società (KoS), in conformità con le Linee Guida del Ministero dell'Istruzione. I CPIA possono anche offrire corsi per altri gruppi di apprendenti, come i corsi Alfa e Pre-A1 per migranti analfabeti o con scarsa alfabetizzazione, o corsi B1 – a seconda di fattori quali la volontà del dirigente del CPIA, l'equilibrio tra domanda e offerta, considerazioni finanziarie e altri aspetti. Inoltre, molti CPIA propongono corsi di lingua italiana che arrivano fino ai livelli B2, C1 e C2.

Oltre ai CPIA, il terzo settore amplia l'offerta educativa, includendo, tra l'altro, il supporto agli immigrati irregolari. Il terzo settore, composto da una rete di associazioni laiche e religiose, cooperative e ONG, è tradizionalmente molto attivo: migliaia di volontari forniscono gratuitamente assistenza linguistica. Tuttavia, in Italia il fenomeno delle scuole di italiano per stranieri, pur essendo rilevante e noto in letteratura da oltre un decennio (Catarci, Fiorucci e Trulli 2014), è stato finora poco esplorato rispetto ad altre iniziative d'integrazione (si veda, per esempio, Pinson e Arnot 2007).

Una complessità della ricerca è dovuta al fatto che le scuole di italiano sono realtà molto eterogenee fra loro (talvolta pubbliche, talvolta private o addirittura pubbliche-private, spesso gestite da volontari o dal terzo settore) e in continua trasformazione. Recenti contributi hanno esplorato il rapporto tra l'insegnamento dell'italiano e l'integrazione degli immigrati, suggerendo che la lingua italiana può costituire un vero e proprio strumento di emancipazione e inclusione (Artero 2022; Bianco e Ortiz Cobo 2019). Questo è vero, per esempio, per le donne giunte in Italia dal Nord Africa per ricongiungimento familiare, spesso per diverse ragioni poco inserite nel mercato del lavoro e nella società ricevente (Ambrosini e Artero 2023). In parallelo, la società civile che promuove corsi di lingua emerge come motore di stimolo critico e di cambiamento, arrivando anche a influenzare le politiche d'integrazione a livello locale. Di seguito approfondiamo le caratteristiche, i vincoli e le opportunità che la popolazione straniera affronta nel contesto in cui si è svolta la ricerca, ovvero la città metropolitana di Milano e il suo hinterland.

2.5 Città e immigrazione: il caso di Milano e del suo hinterland

Più della metà della popolazione mondiale vive nelle città, che sono anche il motore della crescita e dello sviluppo economico (de Graauw e Vermeulen 2016; Barber 2013; Sassen 1996) e oltre due terzi dei migranti si stabiliscono nelle aree metropolitane, in particolare nelle capitali (OECD 2018). Le città svolgono quin-

di un ruolo considerevole nella migrazione e, al tempo stesso, la migrazione è un motore di urbanizzazione. La migrazione urbana (sia nazionale sia internazionale) rimane, infatti, una tendenza in crescita, nonché una caratteristica distintiva del XXI secolo (Triandafyllidou *et al.* 2024). Le città offrono sfide e opportunità sia per i migranti che le abitano sia per le società che li accolgono. È importante tener presente che la migrazione non comporta sempre un miglioramento delle condizioni di vita (Dotsey *et al.* 2025; Montanari 2025a; Montanari e Meraviglia 2024), poiché le città possono anche essere centri di produzione di lavoro precario, con barriere all'accesso ai servizi sanitari, educativi e abitativi, oltre che bassa qualità della vita. In questo contesto, i governi possono adottare politiche inclusive o escludenti nei confronti dei migranti e le città, a loro volta, possono elaborare le proprie politiche all'interno o al di fuori dei quadri nazionali (Dotsey 2022). Talvolta, gli Stati o le città scelgono anche di ignorare la presenza dei migranti, evitando così di assumersi specifici obblighi nei loro confronti.

Si è sviluppato un notevole interesse negli studi riguardo al processo di migrazione e integrazione a livello locale, in particolare nelle città (Dotsey 2022; Ambrosini 2012; Caponio e Bokert 2010), alimentato in parte dalle critiche al «nazionalismo metodologico» (Wimmer e Glick-Schiller 2003), dalla globalizzazione, dall'asserita perdita di rilevanza degli Stati-nazione, dai processi di decentramento (Schmidtke 2014) e dall'aumento degli insediamenti di migranti nelle città, con le sfide conseguenti (Penninx 2009). Pertanto, si cerca di spostare l'analisi delle politiche di integrazione oltre lo Stato e di comprendere come queste vengano attuate nei contesti locali, e se le autorità locali stiano formulando delle proprie politiche (Emilsson 2015). I contesti locali sono diventati terreni innovativi per l'integrazione dei migranti, un processo descritto come un *local turn* nelle politiche per gli immigrati (Scholten e Penninx 2016). Questa svolta a livello locale può contribuire a una comprensione più approfondita del motivo e del modo in cui città e regioni rispondono in modo diverso a sfide simili, e di come tali risposte possano influenzare i modelli di gestione dell'immigrazione basati sullo Stato nazionale (Zapata-Barrero, Caponio e Scholten 2017). Più trascurato è invece il versante opposto, ben visibile in Italia, delle politiche di esclusione nei confronti d'immigrati e rifugiati prodotte a livello locale (Campomori e Ambrosini 2020; Ambrosini, Molli e Cacciapaglia 2024).

Mentre la legislazione nazionale definisce il quadro legale e d'integrazione, i migranti interagiscono principalmente con le istituzioni a livello cittadino. L'accesso alla casa, al lavoro, all'assistenza sanitaria e alle reti sociali avviene attraverso scambi quotidiani con le amministrazioni locali, i datori di lavoro, le associazioni, i servizi territoriali (scuola, sanità, servizi per l'impiego), gli ambiti di vicinato. Di conseguenza, le città diventano luoghi in cui l'inclusione e l'esclu-

sione si sperimentano concretamente. Il panorama migratorio in Italia mostra anche marcate differenze territoriali: le opportunità e le restrizioni variano a seconda delle regioni e delle zone locali. Come abbiamo visto, il Nord e il Centro del paese, che dispongono di infrastrutture più sviluppate rispetto al Sud, ospitano anche più residenti stranieri (ISTAT 2025a). Alcune città, come Milano, Torino e Bologna, hanno sviluppato risposte più articolate alla diversità, pur rimanendo entro i limiti della legislazione nazionale. Soprattutto al Nord però le amministrazioni locali e regionali hanno operato per negare accoglienza ai richiedenti asilo (Marchetti 2019) e restringere l'accesso degli immigrati ad aiuti e servizi pubblici (Ambrosini, Molli e Cacciapaglia 2024).

La città di Milano presenta caratteristiche particolari che ne confermano l'importanza come sito di questa ricerca. Milano è un centro industriale e finanziario di rilievo che per via della sua elevata integrazione nell'economia mondiale è l'unica città italiana a essere classificata di livello «*Alpha*» dal Globalization and World Cities Research Network (GaWC, che valuta la «connettività» di una città analizzando la presenza e il ruolo degli uffici delle multinazionali nei settori chiave). La struttura urbana milanese combina una forte integrazione globale con nette disuguaglianze sociali e spaziali. Per tutti questi motivi, Milano e il suo hinterland sono un contesto particolarmente rilevante per comprendere le opportunità di integrazione (e in particolare l'integrazione linguistica), che si formano soprattutto a livello locale. Inoltre, Milano è una città con una lunga storia di immigrazione, alimentata dalle sue elevate risorse economiche, sociali e culturali. Nell'ultimo secolo ha ospitato due distinti flussi migratori di massa: la migrazione interna, soprattutto dal Sud, rivolta all'insediamento o alla successiva emigrazione verso l'estero, e l'arrivo di persone dall'estero soprattutto a partire dagli anni Ottanta. Nel corso degli anni, Milano è diventata una città multietnica e plurale, nonché uno snodo fondamentale, attraversato come tappa intermedia sia per le migrazioni provenienti dalle altre regioni italiane sia dall'estero.

Un emblema della multietnicità di Milano è, per esempio, via Padova, che con i suoi 4 km di estensione da Piazzale Loreto verso la periferia Nord-Est della città ospita una concentrazione di immigrati dalle più diverse origini. All'inizio del XX secolo era una zona di transito per coloro che volevano partire per gli Stati Uniti. Lo testimonia la vecchia casa di ringhiera nota come la Corte dell'America, che veniva utilizzata come punto di sosta da persone provenienti da tutta Italia per regolarizzare i documenti prima di recarsi a Genova e salpare in nave. A partire dagli anni Sessanta si registrò invece un significativo aumento dell'immigrazione proveniente dal Meridione d'Italia. Si trattava soprattutto di operai attratti dal ricco tessuto industriale del Nord, caratterizzato dalla presenza di

tante piccole e medie fabbriche. Infine, dagli anni Novanta hanno cominciato ad arrivare e stabilizzarsi immigrati provenienti da tutto il mondo. Così via Padova ha registrato un significativo cambiamento socio-demografico, che ha trasformato l'area in uno dei quartieri più etnicamente diversificati e multiculturali della città (Verga 2016). Oggi passeggiando lungo la via si attraversano ristoranti e negozi gestiti soprattutto da latino-americani e nord-africani, o anche da persone originarie del Bangladesh, della Cina e così via. All'interno del Parco Trotter, dove sorgono le scuole elementari pubbliche di via Padova, è presente anche un istituto scolastico gestito da cittadini cinesi, che insegnano la loro lingua e cultura ai bambini di origine cinese. Poiché questi bambini, spesso nati in Italia, frequentano le scuole italiane e parlano soprattutto italiano, in questa scuola hanno l'opportunità di imparare e preservare anche la loro lingua madre.

Le nazionalità degli immigrati oggi presenti in città sono eterogenee, considerato che Milano ospita una delle popolazioni straniere più numerose e diversificate d'Italia. Al 1° gennaio 2025, i residenti stranieri erano 268.220, pari al 19,6% della popolazione totale, quindi ben al di sopra della media nazionale (ISTAT 2025b). La componente straniera più numerosa è quella proveniente dall'Egitto (con il 15,4% di tutti gli stranieri presenti sul territorio), seguita dalle Filippine (12,8%) e dalla Repubblica Popolare Cinese (12,6%) (ISTAT 2025). Gli immigrati vivono principalmente nei quartieri periferici, dove i costi degli affitti sono più accessibili, con modelli di insediamento distinti per le diverse nazionalità (Consolazio, Benassi e Russo 2023; Crisci *et al.* 2025). Questi flussi migratori hanno esercitato un impatto significativo sullo sviluppo urbano e sui mercati immobiliari, in particolare in un contesto di crescita dei valori delle proprietà e di gentrificazione in alcune aree. Tuttavia, come tipico nei paesi del Sud Europa, i livelli di segregazione residenziale restano relativamente contenuti nell'area metropolitana di Milano (Crisci *et al.* 2022).

Nel corso del tempo, Milano ha sviluppato una vasta rete di agenzie pubbliche, organizzazioni del terzo settore e iniziative locali mirate a promuovere la diversità e l'inclusione (Comune di Milano 2026a). Tuttavia, l'accesso all'abitazione, a occupazioni stabili e al supporto istituzionale rimane disomogeneo. A livello locale, Milano adotta un approccio abbastanza proattivo nella gestione della diversità. Esiste una rete articolata di servizi pubblici e di volontariato dedicati agli stranieri, con l'obiettivo di favorire l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione sociale. Tra i servizi pubblici più rilevanti vi è il Centro per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), che garantisce accoglienza, supporto educativo, sanitario e legale ai giovani senza famiglia. Questo centro opera con équipe multidisciplinari e rappresenta un punto fondamentale per la tutela dei minori vulnerabili. Inoltre, dal 2024 è stato istituito il Milano Welcome Cen-

ter (in zona Stazione Centrale, aperto tutti i giorni senza appuntamento), che si occupa di protezione internazionale, visti d'ingresso, permessi di soggiorno, cittadinanza, ricongiungimento familiare, orientamento all'apprendimento della lingua italiana, alla formazione e al lavoro, accompagnamento alla rete dei servizi e dei progetti cittadini, ritorno volontario assistito. Pur rivolgendosi idealmente a tutte le persone con *background* migratorio, il Welcome Center del Comune di Milano concentra il proprio intervento operativo prevalentemente su una minoranza della popolazione straniera, ovvero i rifugiati e i richiedenti asilo. Tuttavia, questi servizi potrebbero risultare utili – se non fondamentali – anche per gli immigrati che arrivano e si stabiliscono a Milano per motivi economici, familiari, di studio o per sfuggire dalle molteplici difficoltà del loro paese d'origine (senza però richiedere o ottenere l'asilo, perché provenendo da paesi considerati «sicuri» ne è negato loro il diritto).

Nello stesso tempo, i programmi che incentivano la partecipazione civica, il dialogo interculturale e l'accesso ai servizi sono ostacolati da politiche nazionali che limitano la partecipazione politica formale e l'inclusione sociale degli immigrati (Ambrosini 2018). Di conseguenza, gli attori favorevoli all'accoglienza tendono a impegnarsi maggiormente tramite organizzazioni, attività basate su progetti o canali informali. Accanto ai servizi istituzionali, il terzo settore svolge un ruolo essenziale. La Caritas Ambrosiana, per esempio, gestisce il Servizio Accoglienza Immigrati (SAI), che offre ascolto, orientamento, consulenza legale e supporto nella ricerca di lavoro. Un'altra realtà importante è il Naga, un'associazione di volontariato che fornisce assistenza sanitaria, legale e sociale gratuita agli stranieri, promuovendo anche la tutela dei loro diritti. Inoltre, l'Opera di San Francesco (OSF) e la comunità di San Fedele sono molto attive nell'assistenza ai migranti soprattutto in campo medico, mentre i gruppi di volontariato vincenziano offrono aiuti materiali e percorsi di inclusione alle persone in difficoltà, comprese molte famiglie straniere. La Fondazione IBVA, invece, sviluppa progetti di sostegno alimentare e integrazione sociale, coinvolgendo numerosi volontari e promuovendo una città più solidale. Un punto di riferimento per l'accoglienza di rifugiati e immigrati in condizioni di fragilità è la Casa della Carità, fondata da don Virginio Colmegna. Le diverse mense gratuite distribuite in città offrono pasti caldi a chi versa in difficoltà economiche e sociali, a cui si aggiungono in vari casi docce, vestiario, segretariato sociale, aiuto al reinserimento, accogliendo nel corso del tempo un numero crescente d'immigrati in difficoltà. I Centri d'ascolto delle Caritas parrocchiali sono un altro punto di contatto, d'intercettazione del disagio e di aiuto materiale quando necessario. Esistono inoltre centri interculturali, come il Centro COME, che promuovono l'integrazione scolastica dei minori stranieri e delle loro famiglie. Infine, è nel

contesto della società civile milanese che nel 1994 è nata l'associazione Emergency, che offre cure sanitarie gratuite alle vittime civili delle guerre e della povertà nel Sud del mondo, nonché ai migranti per le strade di Milano e in tutta Italia, attraverso ambulatori mobili.

Nel complesso, l'area di Milano e del suo hinterland offre molteplici opportunità di supporto all'accoglienza e all'integrazione dei cittadini stranieri, sia da parte delle istituzioni pubbliche sia, soprattutto, da parte dei soggetti della società civile. Si tratta di un'offerta volta principalmente a rispondere ai bisogni primari (alloggio, salute, assistenza legale), che talvolta riesce a favorire anche percorsi di autonomia e di partecipazione sociale. Tuttavia, la domanda di servizi di accoglienza è molto elevata e l'accesso ai servizi può risultare diseguale, anche a causa della difficoltà che gli stranieri incontrano nel reperire informazioni pertinenti e aggiornate sul territorio (Dotsey e Artero 2022). Le scuole di italiano per stranieri operano quindi in un contesto popolato da servizi di varia natura (pubblici, non profit, aperti a tutti o solo ad alcune categorie di migranti ecc.) che non sempre sono integrati tra loro. Anzi, un importante compito svolto dalle scuole di italiano per stranieri consiste nel far conoscere, orientare e mettere gli studenti in contatto con questi servizi, che nel complesso offrono diverse opportunità di accoglienza e integrazione nella città.

CAPITOLO 3
IL METODO DELLA RICERCA

Per condurre questa ricerca abbiamo adottato un approccio a metodi misti, integrando sia la ricerca quantitativa sia quella qualitativa, così da ottenere una comprensione più ampia del nostro oggetto di studio (Mengshoel 2012; Johnson *et al.* 2007). Questo approccio sfrutta i punti di forza unici di ciascun metodo: la profondità e la ricchezza contestuale dei dati qualitativi, insieme alla più vasta generalizzabilità statistica dei dati quantitativi. Al tempo stesso, l'impiego di entrambi i metodi ci consente di compensare i limiti di ciascuno: i metodi qualitativi offrono una comprensione dettagliata ma possono mancare di generalizzabilità, mentre i metodi quantitativi forniscono risultati misurabili e scalabili ma possono trascurare il contesto. Pertanto, questo approccio integrato migliora la validità e la profondità dei nostri risultati, rendendo la nostra ricerca più solida e significativa. Di seguito documentiamo l'approccio adottato per questo studio a partire dai dati raccolti dalla Rete. Successivamente, presentiamo i due questionari realizzati: uno via mail, dedicato ai rappresentanti delle scuole, e l'altro online, compilato direttamente dagli studenti. Infine, approfondiamo le metodologie qualitative e le tecniche di analisi del contenuto delle interviste somministrate sia agli insegnanti sia agli studenti.

3.1 Dati raccolti dalla Rete

> Abbiamo scelto di chiamarci Rete Scuole Senza Permesso perché ci identifichiamo nei migranti che siamo stati […] La Rete non vanta schieramenti politici, è aperta a tutti coloro che apprezzano i valori dell'accoglienza, dell'uguaglianza e della giustizia sociale […] perché la negazione dei diritti dei migranti significa la progressiva erosione dei diritti di tutti quanti (sito RSSP, 2025).

Nel presentare l'approccio e i metodi adottati in questa ricerca sulle scuole di italiano per stranieri occorre premettere che per il principale soggetto con cui

abbiamo collaborato e che ha reso possibile la ricerca stessa, ovvero la Rete Scuole Senza Permesso, quest'indagine ha senz'altro rappresentato una grande sfida. Infatti, la Rete è un soggetto informale e fluido, che si auto-organizza con un metodo di coordinamento democratico e senza strutture gerarchiche né fisse al suo interno. Adottare decisioni condivise e portarle avanti per oltre un anno di collaborazione non è stato affatto scontato. Al tempo stesso, partecipando alla ricerca, la Rete ha colto l'opportunità di raccogliere, in forma anonima e aggregata, le voci e le esperienze di vita dei propri studenti e ricostruire così una visione d'insieme del proprio percorso, utile a farsi conoscere all'esterno oltre che a generare riflessioni interne.

Da un punto di vista accademico, la collaborazione fra l'Università degli Studi di Milano e la Rete rientra nell'approccio Ricerca Azione Partecipativa (RAP) (Salinaro 2023; Arcidiacono *et al.* 2017) che coinvolge attivamente le persone nella scoperta e nello studio di argomenti di interesse comune. Questo metodo co-crea conoscenze condivise, rafforzando il senso di comunità e promuovendo la collaborazione tra tutti i partecipanti, ovvero in questo caso sia gli insegnanti sia gli studenti delle scuole. Inoltre, anche i coordinatori della Rete, che non sono fissi ma eletti a turno periodicamente dall'assemblea, hanno partecipato attivamente alle varie fasi della ricerca: la costruzione e validazione del questionario; l'individuazione delle scuole in cui somministrarlo; la relazione con responsabili locali e insegnanti per promuovere la compilazione; la rilevazione delle difficoltà e la decisione di proporne anche una versione semplificata; il commento dei primi risultati.

Di seguito presentiamo i dati raccolti e messi a nostra disposizione dalla Rete, per cui abbiamo utilizzato prevalentemente approcci di analisi documentale e quantitativa.

3.1.1 *Il sito della Rete*

Per preparare il campo, abbiamo analizzato i principali documenti prodotti dalla Rete negli anni, fin dalla sua fondazione nel 2005. Si tratta di un'ampia gamma di materiali, che fanno innanzitutto riferimento al sito online della Rete, che contiene anche i rimandi ai siti, ai blog e alle pagine social (ove presenti) delle singole scuole aderenti alla Rete.

Il sito della Rete è consultabile all'indirizzo: https://www.scuolesenzapermesso.org/

L'analisi del sito ci ha permesso di avere a disposizione tantissime informazioni relative alla storia, alla collocazione e alle classi/servizi offerti da ciascuna scuola, nonché i materiali condivisi dagli insegnanti e molti eventi realizzati.

Questi ultimi spaziano dalle feste di fine anno agli incontri al cinema, ai musei, ai corsi speciali «professionalizzanti», agli esami per il riconoscimento della lingua, fino alle scuole di formazione estiva. Questa analisi documentale svolta sul sito nella fase preliminare della ricerca ci ha permesso di arrivare sul campo decisamente più preparati.

3.1.2 *Censimento annuale degli studenti*

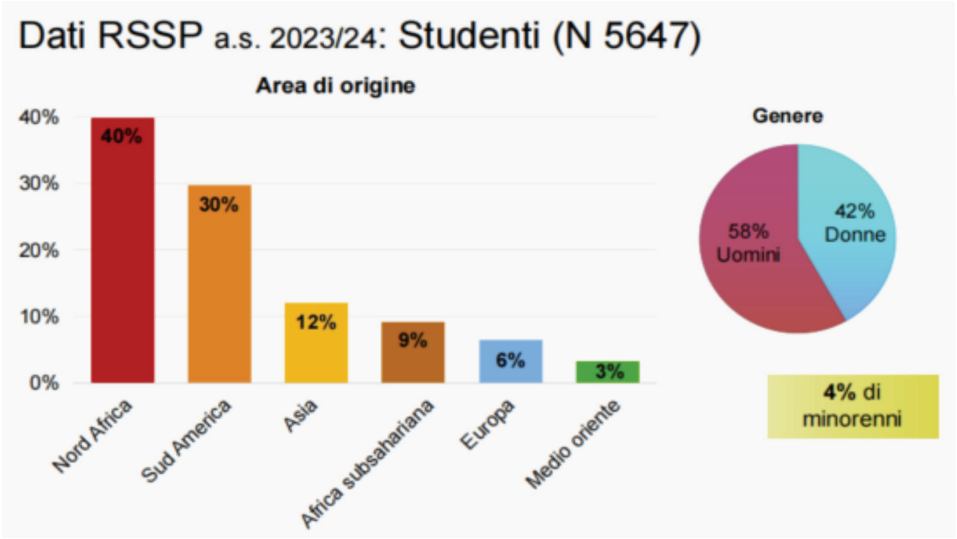
Inoltre, la Rete ci ha messo a disposizione i dati che essa stessa raccoglie annualmente, coinvolgendo la maggior parte delle scuole che ne fanno parte, in genere anche quelle con un maggior numero di studenti. Si tratta di dati aggregati scuola per scuola che riguardano perlopiù informazioni sugli studenti. Operativamente, gli insegnanti di ogni scuola compilano un'apposita scheda per ciascuna classe in cui insegnano e queste schede alimentano poi il database della Rete. Queste informazioni sono state condivise con i ricercatori in un file riassuntivo annuale, contenente le seguenti caratteristiche degli studenti a livello aggregato:

- genere;
- età;
- nazionalità;
- durata della permanenza in Italia;
- domicilio (privato o in comunità);
- attività principale (lavoro, ricerca di lavoro, studio, altro);
- precedente frequenza di corsi di italiano;
- livello di italiano all'ingresso;
- livello di scolarizzazione nel paese d'origine.

Per esempio, nelle elaborazioni dei dati della Rete mostrate in Figura 3.1a-3.1b si confrontano alcuni dei dati relativi agli ultimi due anni scolastici disponibili in termini di genere, età e area di origine/nazionalità. Occorre specificare che i dati dell'anno 2023/24 riguardano un totale di 25 scuole, mentre quelli dell'anno successivo 2024/25 riguardano ben 31 scuole della Rete.

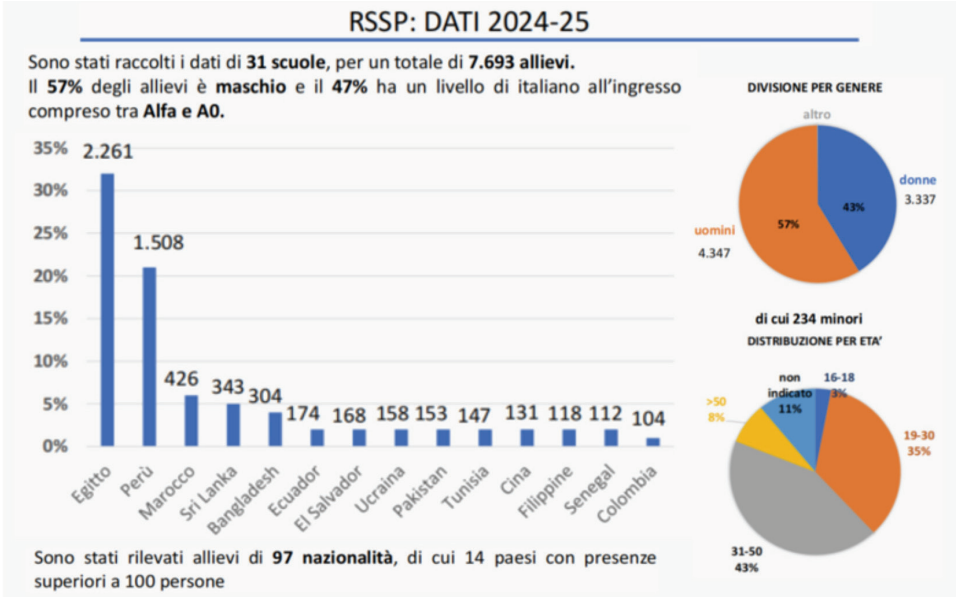
Pur se il numero totale degli alunni osservati è aumentato considerevolmente, passando da 5647 a 7693, le altre loro caratteristiche sembrano essere rimaste perlopiù stabili nel corso delle due annualità osservate. In particolare, vi è una leggera maggioranza di uomini (57-58%), pochissimi minorenni (3-4%) e l'area di origine più rappresentata è il Nord Africa (in particolare l'Egitto), seguita dall'America Latina (soprattutto il Perù). Alcune di queste informazioni (genere, età, nazionalità e anni di permanenza in Italia) relative all'anno scolastico più

Figura 3.1a **Popolazione degli studenti della Rete**



Fonte: Convegno Mondi Migranti 2025, «Tra lingua e cittadinanza: Le scuole di italiano per stranieri a Milano»

Figura 3.1b **Popolazione degli studenti della Rete**



Fonte: Convegno Mondi Migranti 2025, «Tra lingua e cittadinanza: Le scuole di italiano per stranieri a Milano»

recente (2024/25) sono state prese in considerazione per creare i pesi con cui rendere rappresentativi i risultati del questionario somministrato agli studenti, che presenteremo nel Capitolo 5.

3.2 L'indagine quantitativa

Per raccogliere un buon numero di dati che restituissero una visione d'insieme della Rete, ci siamo avvalsi di due questionari: uno rivolto agli organizzatori delle scuole e un altro somministrato tramite mail agli studenti.

3.2.1 *Questionario per i responsabili delle scuole*

Durante il mese di ottobre 2025 abbiamo chiesto alla Rete di far girare via mail a tutti i rappresentanti delle scuole un questionario con 10 domande aperte. Le domande riguardano l'anno in cui è stata fondata la scuola, i punti salienti della sua storia in breve, i tipi di corsi offerti, il numero e le caratteristiche degli studenti e degli insegnanti, le fonti di finanziamento, i rapporti con le istituzioni ed eventuali altri servizi. In Appendice si può visionare l'elenco completo delle domande. I risultati del questionario sono stati elaborati e utilizzati principalmente per scrivere il Capitolo 4 sull'organizzazione delle scuole.

3.2.2 *Questionario per gli studenti*

Il questionario dedicato agli studenti è stato somministrato online per circa 4 mesi (dal 17 marzo fino al 26 luglio 2025) e in questo periodo hanno risposto in totale 724 studenti. Per coinvolgere il maggior numero possibile di studenti e di tutti i livelli, abbiamo chiesto la collaborazione degli insegnanti della Rete. In tutto, sono stati coinvolti gli studenti afferenti a ben 25 scuole. Dopo la presentazione del questionario in classe da parte dell'insegnante, ciascuno studente ha potuto compilarlo autonomamente a casa su un proprio dispositivo connesso a Internet (cellulare, tablet, computer). Per accedere alla piattaforma online Survey Monkey era sufficiente cliccare su un link o l'equivalente QRcode che l'insegnante inviava o mostrava in classe.

Il questionario è stato realizzato in forma anonima per incoraggiare più studenti possibile a rispondere e a farlo in maniera sincera, sentendosi a proprio agio nel fornire informazioni anche molto sensibili (come, per esempio, il possesso di un permesso di soggiorno). La forma anonima non permette però di rilevare eventuali doppie compilazioni. Abbiamo quindi fatto affidamento sulle

istruzioni fornite dagli insegnanti affinché ciascuno studente compilasse il questionario solo una volta. Infine, oltre all'italiano che è la lingua originale del questionario, abbiamo predisposto le traduzioni per compilarlo in altre sei lingue (inglese, spagnolo, francese, russo, arabo e cinese). Ciascuno studente, aprendo il questionario, poteva selezionare una lingua diversa dall'italiano, traducendo in automatico tutte le domande in una lingua che gli/le è più familiare.

Nelle classi in cui occorreva accompagnare maggiormente gli studenti, il questionario è stato utilizzato come unità didattica, con l'insegnante che spiegava domanda per domanda e gli studenti che rispondevano via via sul proprio cellulare. In ogni caso, alcuni studenti meno alfabetizzati potrebbero essersi trovati in difficoltà nel rispondere alle domande più lunghe/complesse. Questo è un limite del questionario come strumento di ricerca, quindi, ci siamo affidati alla valutazione degli insegnanti per decidere se proporlo o meno in ciascuna classe. Come principio generale, abbiamo chiesto di somministrarlo tutte le volte che ci si aspettava che gli studenti rispondessero ad almeno metà delle domande (lasciando eventualmente le altre risposte mancanti, ma solo se l'alternativa sarebbe stata non compilarlo affatto). Inoltre, abbiamo previsto una versione alleggerita del questionario, che semplifica le risposte di alcune domande ed elimina le tre complesse domande finali. Questa seconda versione è stata proposta soprattutto agli studenti che frequentavano corsi ai livelli più bassi di apprendimento della lingua italiana e hanno risposto in circa un centinaio.

Riassumendo, la somministrazione del questionario si è articolata nelle seguenti fasi:

1. a partire da febbraio 2025, i ricercatori hanno concordato la bozza di questionario assieme ai coordinatori della Rete, che hanno poi coinvolto gli insegnanti interessati (non tutti hanno infatti aderito);
2. gli insegnanti della Rete hanno presentato il questionario agli studenti, per compilazione autonoma o in classe (come unità didattica);
3. in una successiva riunione di coordinamento della Rete i ricercatori hanno presentato i risultati intermedi ed è nata l'idea di costruire un secondo questionario «semplificato» da affiancare al primo, così da raggiungere anche i livelli di scolarizzazione e di conoscenza della lingua più bassi;
4. i ricercatori hanno illustrato i risultati finali di entrambe le versioni del questionario, raccogliendo i feedback finali della Rete a novembre 2025.

La versione completa del questionario (non semplificata) contiene dalle 28 alle 38 domande. Il numero variabile è dovuto al fatto che 10 domande compaiono o no a seconda delle risposte date via via dallo studente. Tutte le domande erano

a risposta chiusa e per la maggior parte si trattava di domande a risposta singola. Alcune domande avevano invece la possibilità di indicare più risposte (il testo della domanda specificava che si trattava di una domanda «MULTIPLA»). Infine, abbiamo dato agli studenti la possibilità di rispondere «Altro» tutte le volte che non sapevano come rispondere o non si sarebbero sentiti a proprio agio nel dare una risposta. Di seguito si elencano gli argomenti affrontati dal questionario:

- Scuola e livello della classe frequentate.
- Profilo studente (genere, età, livello di istruzione).
- Storia migratoria (paese di origine, anno di arrivo, motivi della migrazione).
- Situazione lavorativa e occupazione pre- e post-migrazione.
- Situazione familiare (stato civile, con chi convive, figli in Italia o all'estero).
- Religione (e frequentazione luoghi di culto).
- Permesso di soggiorno (e causale).
- Permanenza attesa in Italia (e ritorno).
- Lingue (madrelingua e altre conosciute).
- Auto-valutazione del proprio italiano.
- Frequentazione compagni (e iniziative).
- Motivazioni a studiare l'italiano.
- Ostacoli e persone d'aiuto.

In Appendice si può visionare l'elenco completo delle domande. I risultati del questionario sono stati elaborati e utilizzati principalmente per redigere il Capitolo 5 sulla popolazione degli studenti che frequentano le scuole di italiano per stranieri.

3.3 L'indagine qualitativa

Oltre ai metodi quantitativi, abbiamo usato anche metodi qualitativi per la raccolta dei dati. Questo approccio permette un'analisi dettagliata delle esperienze personali insieme a una comprensione approfondita dei processi e delle complessità coinvolte. Sono state utilizzate diverse tecniche qualitative per raccogliere i dati, facilitando la triangolazione di fonti di informazione diverse e la loro validazione. Questa sintesi di metodi ha consentito di fornire descrizioni più approfondite e ricche dello studio in questione. Per la raccolta dei dati abbiamo utilizzato conversazioni informali, interviste semi-strutturate e osservazioni. Inoltre, abbiamo condotto analisi documentali.

3.3.1 *Interviste*

Nell'ambito del progetto è stato realizzato un totale di 55 interviste, coinvolgendo tre categorie di soggetti: 1) i responsabili delle scuole; 2) gli insegnanti; 3) gli studenti stranieri. Il metodo di campionamento utilizzato è quello a valanga, stratificando quando possibile i profili degli insegnanti e degli studenti in base a criteri differenti. Per quanto riguarda gli insegnanti, abbiamo cercato di intervistare sia volontari sia almeno alcuni tra i pochi professionisti. Gli studenti invece sono stati stratificati in base al genere, all'età, al paese di origine e al livello del corso di italiano frequentato. Inoltre, sia per gli insegnanti sia per gli studenti (diversamente dai responsabili delle scuole) è stato fondamentale non solo il consenso all'intervista ma anche la volontà di condividere il percorso personale che li ha portati a una scuola di italiano per stranieri.

Le domande dell'intervista vertevano infatti sui seguenti temi: *background* dei migranti, dati socio-demografici ed economici, opinioni, motivazioni, aspettative, esperienze; motivi per insegnare o imparare la lingua italiana, rapporti tra alunni, rapporti tra colleghi, rapporti fra gli alunni e gli insegnanti, fattori che determinano la competenza linguistica, difficoltà che gli studenti incontrano nel frequentare il corso ecc. Per tutte le interviste è stata utilizzata una registrazione audio previa autorizzazione dell'intervistato. Il registratore audio è stato utilizzato per consentire di prendere brevi appunti sui temi emergenti e prestare maggiore attenzione alle espressioni non verbali dei partecipanti. Le interviste sono state condotte in inglese e italiano. La durata media delle interviste è stata di circa 45-60 minuti.

3.3.2 *Osservazione partecipante*

Questo approccio ci ha permesso di ampliare criticamente la nostra comprensione, bilanciando le prospettive di «essere lì» o «vicino all'esperienza» con quelle di «distanza dall'esperienza». Per ottenere una visione più chiara di come funzioni la lingua italiana e delle esperienze vissute dagli studenti in questo contesto, abbiamo partecipato a varie attività scolastiche, tra cui andare al cinema, partecipare a incontri con gli insegnanti e prendere parte a lezioni ed eventi. Per esempio, abbiamo assistito allo svolgimento di lezioni in alcune scuole e a diverse iniziative.

Dopo aver preso accordi con i coordinatori della Rete, i ricercatori hanno cominciato a conoscere ed esplorare il campo attraverso l'osservazione partecipante. Si tratta di una tecnica che prevede la partecipazione dei ricercatori agli eventi e alle attività dei soggetti studiati, sperimentando e condividendo con loro esperienze, criticità e punti di vista.

Il contesto privilegiato in cui abbiamo incontrato gli studenti stranieri sono state le classi, seguendo le loro lezioni e, quando se ne è presentata l'occasione, interagendo direttamente con loro. Inoltre, abbiamo partecipato ad alcuni dei tanti eventi organizzati dalle scuole per i loro studenti e insegnanti, talvolta anche per un pubblico più ampio. È il caso delle feste di fine anno scolastico, organizzate per esempio nel 2025 dalla scuola presso la Fondazione IBVA (in zona Navigli) ma anche quella del quartiere di Rogoredo.

Un'altra occasione per partecipare alla vita della Rete è stata l'incontro mensile di coordinamento fra gli insegnanti e i responsabili della Rete. Per noi ricercatori sono stati un'occasione utilissima per raggiungere non solo i coordinatori, ma anche numerosi insegnanti volontari, chiedendo loro la collaborazione per somministrare il questionario di seguito presentato.

Il nostro coinvolgimento attivo nella maggior parte di queste attività ci ha fornito spunti fondamentali per affrontare i temi principali emersi mediante l'osservazione partecipante. Infatti, il metodo dell'osservazione ci ha permesso di scoprire sfumature sottili e di documentare aspetti dettagliati di discorsi complessi che altrimenti ci sarebbero stati comunicati indirettamente dai nostri interlocutori.

3.3.3 *Conversazioni*

Strettamente legato al metodo precedente è quello delle conversazioni quotidiane. Lo studio si è concentrato sulle «conversazioni» quotidiane con alcuni partecipanti. Ha comportato dialoghi ripetuti con migranti e volontari in contesti scolastici ed eventi sociali. La ricerca ha tratto vantaggio da conversazioni informali continue e da follow-up con numerosi informatori chiave, sia formali sia informali. Questo metodo informale ci ha permesso di scoprire sfumature sottili e captare i dettagli di discussioni complesse.

3.3.4 *Analisi documentale*

È stata inoltre condotta un'analisi documentale. Questo ha comportato l'esame di fonti primarie relative alle politiche e ai progetti delle organizzazioni che gestiscono le scuole, offrendo una comprensione approfondita del loro quadro e dei relativi obiettivi. Inoltre, sono stati esaminati fonti secondarie e dati quantitativi rilevanti a supporto della ricerca. Le fonti primarie comprendevano documenti politici, proposte di progetto e rapporti interni delle organizzazioni, offrendo approfondimenti diretti sulla loro strategia e sui piani operativi. Le fonti secondarie comprendevano articoli accademici e report mediatici, che fornivano

un contesto più ampio e prospettive esterne. I dati quantitativi, come i rapporti statistici, sono stati analizzati per identificare tendenze e supportare conclusioni basate su evidenze. Questa analisi documentale ha rafforzato la ricerca, integrando diverse fonti di informazione e offrendo una base solida per le analisi e le interpretazioni successive.

3.3.5 *Analisi del contenuto*

La principale modalità di analisi impiegata per le interviste, come per tutti i dati qualitativi, è stata l'analisi del contenuto, un approccio sistematico utilizzato per codificare, raggruppare, confrontare ed esaminare i risultati dello studio. Dopo la raccolta dei dati, il team di ricerca ha ascoltato più volte le registrazioni audio per garantire accuratezza e profondità di comprensione. Queste registrazioni sono state poi trascritte e sottoposte a rigorosi controlli incrociati, con appunti di campo dettagliati, al fine di catturare sfumature e dettagli contestuali.

Il passo successivo ha riguardato la codifica dei temi emergenti, utilizzando una strategia induttiva per identificare schemi e variazioni all'interno dei dati. Una volta stabiliti i temi iniziali, sono state esplorate sistematicamente le connessioni tra di essi, con particolare attenzione a come si sovrappongono o divergono. Questi temi interconnessi sono stati poi organizzati in categorie sovraordinate, creando una struttura gerarchica che chiariva le relazioni ed evidenziava tendenze più ampie.

Durante tutto il processo, il team di ricerca è tornato frequentemente alle trascrizioni originali per verificare che i temi e le categorie codificati rappresentassero fedelmente i significati intesi dagli interlocutori. Infine, i temi più salienti e rappresentativi sono stati resi espliciti attraverso citazioni dirette dei partecipanti, garantendo che l'analisi rimanesse ancorata alle voci e alle esperienze di coloro che sono stati studiati.

CAPITOLO 4
LE SCUOLE DI ITALIANO: DOVE, COME E PERCHÉ CI SONO

Le scuole della Rete presentano un'ampia varietà in termini di strutture organizzative, risorse disponibili, luoghi e contesti di partenza, come anche di metodi formativi e offerta di corsi e servizi. In questo capitolo proviamo a mettere in luce tale varietà, affrontando un aspetto alla volta per poi confrontare tre distinti gruppi di scuole attraverso le loro caratteristiche prevalenti. Infine, presentiamo le metodologie didattiche al di fuori della classe.

La Tabella 4.1 presenta l'elenco in ordine alfabetico delle scuole che abbiamo analizzato per redigere questo capitolo, con alcune delle loro caratteristiche come l'anno di apertura della scuola, la posizione, i livelli dei corsi offerti, il numero di studenti e di insegnanti (quando noto). Tale elenco non è tuttavia da intendersi come esaustivo delle tante scuole di italiano per stranieri che operano a Milano e dintorni, né di tutte le scuole che negli anni si uniscono alla Rete o smettono di farne parte. Per intenderci, ci sono scuole come quella dello storico Centro Sociale Leoncavallo, che dal 2025 ha sospeso ogni attività per via dello sgombero, oppure NoWalls, nata nel 2015 e cresciuta velocemente, che ha fatto parte della Rete per qualche anno per poi decidere di uscirne. Altre scuole, come per esempio quelle della Comunità di Sant'Egidio o di Villa Pallavicini, non hanno mai fatto (finora) parte della Rete. La realtà delle scuole che cerchiamo di fotografare è ricca di sfaccettature e in continuo cambiamento. Qui il nostro intento è quello di restituirne un'immagine che, per quanto imprecisa nei dettagli, risulti il più possibile veritiera e accurata nel suo insieme.

4.1 Luoghi, contesti sociali e strutture organizzative

Per quanto riguarda il contesto in cui le scuole di italiano per stranieri nascono e si sviluppano, vanno innanzitutto citate le importanti differenze in termini di posizione geografica. Come mostra la Figura 4.1, le scuole si distribuiscono in un'ampia area sia all'interno sia all'esterno del Comune di Milano. Alcune scuo-

le si trovano in zone molto centrali della città, come per esempio la scuola Binari che ha la sede principale in via Moscova, la Fondazione IBVA in Porta Ticinese o la Penny Wirton che, nata a Piola, nel 2025 ha aperto anche una sede in Stazione Centrale. Tuttavia, la maggior parte delle scuole si trova nei quartieri periferici di Milano, come Corvetto, Calvairate, Rogoredo, Baggio, San Siro, Giambellino, Barona, Inganni, Lotto, Niguarda, Pasteur, viale Monza, Crescenzago ecc. Infine, alcune scuole non si collocano nel comune di Milano, ma nei comuni del più ampio hinterland milanese, come quelli di San Donato Milanese, San Giuliano Milanese, Corsico, Legnano, Cologno Monzese e Vimercate. Come vedremo, tali differenze geografiche possono incidere molto sia sul bacino di studenti intercettato sia sulla disponibilità di insegnanti, che in genere si offrono come volontari nelle scuole più vicine alla loro residenza. Per esempio, se nelle zone centrali di Milano le scuole hanno più difficoltà a intercettare e coinvolgere insegnanti residenti nel vicinato per le minori occasioni di socialità, nelle scuole di periferia il maggior disagio e scontro sociale potrebbero invece minare lo spirito di solidarietà e la voglia di mettersi a disposizione degli altri o, al contrario, far scendere in campo più energie solidali.

Tabella 4.1 **Elenco delle scuole analizzate e loro caratteristiche**

Scuola di italiano per stranieri	Anno inizio	Zona (Z) di Milano oppure altro comune	Livelli	Corsi donne	Totale studenti	Totale docenti
Abarekà Nandree	2012	Pasteur Z2	A+B		156	20
ABBA - Abdoul Guibre	2013	Lotto Z8	A			
Alfabeti	1995	San Siro Z7	A	Sì	292	70
Arcobaleno	1983	San Cristoforo Z6	A+B		829	50
BabaLena al CIQ	2017	Corvetto Z4	A		30	60
Babele	1990	Legnano	A+B		738	60
Beltrade	1990	Pasteur Z2	A+B		192	20
Binari	2011	MoscovaZ1+SestoMarelliZ2	A+B		408	50
Cac:tus	2020	Niguarda Z9	A		12	8
Calvairate	1975	Calvairate Z4	A		180	42
Caritas - San Donato	2004	San Donato Milanese	A+B	Sì	83	20
Casa della Carità, Abriani	2022	Crescenzago Z2	A		321	30
Casa delle Donne, Amoni	2014	Moscova Z1	A	Sì	135	20
Casa per la Pace	2001	P.ta Romana Z5	A	Sì	40	4
COI, Franco Verga	1963	Vimercate	A+B		322	43

Scuola di italiano per stranieri	Anno inizio	Zona (Z) di Milano oppure altro comune	Livelli	Corsi donne	Totale studenti	Totale docenti
Dimensioni Diverse	1990	Baggio Z7	A	Sì	97	22
Fabbrica Utopie	2018	Baggio Z7	A	Sì	80	20
FILEF Lombardia	2011	Ripamonti Z5	A+B		61	12
Fondazione IBVA	2005	Moscova-Turati Z1	A+B	Sì	345	5
Fratelli di S. Francesco	1997	Ticinese Z1	A+B		190	8
Itaca	1989	Corsico	A+B	Sì	406	50
ITAMA - per Mamme	2009	San Siro Z7	A	Sì	97	12
La Tenda	1991	Maciachini Z9	A+B		408	30
Le Radici e le Ali	2006	Giambellino-Inganni Z6	A+B	Sì	305	35
Leoncavallo	2001	Greco Z2	A			
LiberaTutti	2012	P.ta Romana Z4	A		80	10
L'Italiano per tutti	2017	Corvetto Z4	A		407	43
Naga Har	2005	Barona Z6	A		19	9
NonUnodiMeno	2010	Fieramilanocity Z8	A		43	7
ParlaMi, Milano Aperta	2017	Moscova Z1	A+B		222	32
Parole in Gioco, Trotter	2003	NoLo Z2	A+B	Sì	314	30
Penny Wirton	2008	Piola Z3	A+B		342	100
Porto di Mare	2019	Isola Z9	A		82	10
Rogoredo	1991	Rogoredo Z4	A	Sì	137	24
SASEF	2017	Cologno Monzese	A		311	20
Scuola per migranti e non	2010	San Giuliano Milanese	A+B		458	20
ShebSheb	2009	Lotto Z8	A		318	12
Todo Cambia	2001	Fulvio Testi Z9	A		28	8
Al di fuori della Rete Scuole Senza Permesso (RSSP)						
Casoretto	2021	Casoretto Z3	A	Sì	47	9
NoWalls	2015	Zone 1/2/3/8 + Cinisello	A		150	50
Sant'Egidio	1997	Sant'Ambrogio Z1	A+B		400	10
Venki'	2020	Fiera Z8	A		35	35
Villa Pallavicini	2008	Crescenzago Z2	A+B	Sì	450	30

Nota: abbiamo lasciato vuote le celle in cui non siamo riusciti a reperire il numero di studenti e insegnanti della scuola nell'a.s. 2024/25 o nell'ultimo anno disponibile.

Fonte: analisi documentale, questionari a organizzatori via mail, interviste a organizzatori e insegnanti

Figura 4.1 **Mappa delle scuole della Rete Scuole Senza Permesso**



Fonte: sito della Rete https://www.scuolesenzapermesso.org/

Inoltre, vi è una gran varietà anche nelle strutture e modalità organizzative che ciascuna scuola adotta. Molte scuole nascono su iniziativa di gruppi più o meno formali, oppure vere e proprie associazioni di stampo culturale o religioso. Quando le scuole nascono in contesti religiosi trovano spesso ospitalità nei locali di oratori e parrocchie di quartiere. Ciò non significa però che gli insegnanti e gli studenti che frequentano queste scuole siano necessariamente credenti e aderenti alle pratiche della religione cattolica, anzi si privilegia in genere un approccio aperto a tutti, che siano essi laici o appartenenti ad altre confessioni religiose. Per quanto riguarda le associazioni culturali, a volte si tratta di associazioni dedicate nello specifico agli stranieri, talvolta nate anche dall'iniziativa delle stesse associazioni etniche (come, per esempio, la comunità senegalese nel caso della scuola BabaLena al CIQ, presentata di seguito). Altre volte si tratta di associazioni con interessi di più ampio respiro o presenti anche a livello nazionale come i circoli ARCI o i sindacati CGIL e CISL (questi ultimi, per esempio, hanno prestato i locali per tanti anni alla scuola SASEF di Cologno Monzese). Capita anche che associazioni culturali e laiche collaborino fianco a fianco con associazioni religiose per mettere assieme le risorse organizzative e gli spazi necessari a realizzare le scuole di italiano per stranieri. È per esempio il caso

dell'associazione Arcobaleno, che organizza corsi di lingua italiana dal 1985 in zona San Cristoforo affittando i locali della parrocchia.

È importante segnalare che talvolta le scuole attivano anche delle collaborazioni con il Comune di Milano, che fornisce (ma non sempre) l'accesso alle scuole pubbliche negli orari pomeridiani o serali, segnala alle scuole nuovi studenti (come è avvenuto soprattutto nel periodo del Covid-19, quando ben pochi servizi del Comune erano disponibili per gli stranieri) e offre agli stranieri una serie di servizi di orientamento e supporto (in particolare, come visto, tramite il Milano Welcome Center) anche su segnalazione e richiesta proveniente da parte delle scuole. La scuola presso il Centro Orientamento Immigrati (COI) Franco Verga, attiva fin dal 1963, è un altro esempio di stretta e prolungata collaborazione con il Comune, in questo caso quello di Vimercate, che dal 2004 si trova sotto la provincia di Monza e Brianza e non più quella di Milano. Inoltre, alcune scuole di italiano nascono in seno a grandi fondazioni, come la Casa della Carità fondata da don Virgilio Colmegna a Crescenzago nel 2002, la Caritas di San Donato Milanese, oppure la Fondazione IBVA che offre una gamma articolata di attività di sostegno a persone disagiate ed è attiva a Milano sin dal 1801. Infine, alcune scuole di italiano per stranieri nascono nel contesto di centri sociali occupati, che per il loro approccio informale e non strutturato raramente collaborano stabilmente con realtà più formalizzate, come quelle che prevalgono nella Rete. Eppure, questo è il caso sia del Centro Sociale il Cantiere, che dal 2013 ha aperto una scuola dedicata ad Abba (un ragazzo originario del Burkina Faso e cresciuto fin da piccolo nell'hinterland milanese, che è stato ucciso a sprangate nel 2008 per aver rubato – a detta del suo assassino – un pacchetto di biscotti), sia dello storico Centro Sociale milanese Leoncavallo, la cui Scuola Popolare d'Italiano per Stranieri, attiva dal 2001, è stata sospesa per via dello sgombero nel 2025.

4.1.1 *Comunità etniche che si auto-organizzano*

Come anticipato, alcune scuole nascono da associazioni di quartiere trainate proprio dall'iniziativa di piccole comunità di stranieri, che trovano il modo di auto-organizzarsi e cooperare assieme alle altre realtà attive nel loro territorio di accoglienza. Qui di seguito mettiamo in luce alcuni esempi in cui le scuole di italiano sono nate anche grazie al contributo di comunità etniche provenienti in particolare da alcuni paesi o aree di origine.

Abarekà Nandree (significa «grazie» in due diverse lingue del Mali) è una scuola nella zona Pasteur, nata nel 2002 in seno a un'associazione volta soprattutto ad aiutare le persone originarie del Mali. Oltre alla scuola, è attivo

uno sportello rivolto a tutti gli stranieri e si raccolgono fondi per la cooperazione internazionale e la realizzazione di progetti di sviluppo in Mali. Lo spirito di Abarekà Nandree è quello del coinvolgimento diretto, della responsabilizzazione e dell'autorganizzazione, per evitare ogni forma di mero «assistenzialismo».

BabaLena è una scuola attiva dal 2017 all'interno del contesto culturale del Centro Internazionale di Quartiere (CIQ) in zona Corvetto. Il progetto è ideato e animato dall'associazione socio-culturale Sunugal, nata su iniziativa di un gruppo di cittadini stranieri (in gran parte originari del Senegal) e italiani, con l'obiettivo di favorire iniziative di scambio con l'estero e cooperazione internazionale, agendo tanto in Africa quanto in Italia.

ShebSheb è un progetto nato nel 2009 nel quartiere Lotto rivolto in particolare ai giovani di origine egiziana residenti a Milano. Oltre alla scuola di italiano, il progetto mira ad aiutare gli stranieri nelle difficoltà lavorative, nella gestione del tempo libero, nella costruzione di rapporti interpersonali solidi e della propria identità. Per esempio, la produzione di sandali artigianali in cuoio è uno strumento volto sia a inserire gli stranieri nel circuito lavorativo sia a promuovere l'interazione fra italiani e stranieri. L'intento è quello di creare una «rete sociale» che veda protagonisti i migranti egiziani, valorizzandone identità e memoria, e allo stesso tempo fornendo loro una diversa occasione di condivisione con la cittadinanza. Per sua scelta, la scuola di ShebSheb non compare sul sito della Rete ma ne fa comunque parte, partecipa regolarmente alle iniziative e versa la quota annuale.

La *Federazione Italiana Lavoratori Emigranti e Famiglie* (FILEF) è una scuola istituita presso l'ARCI Bellezza, in zona Ripamonti, attiva dal 2011. Diversamente dagli altri esempi, nasce nell'ambito di un'organizzazione nazionale fondata nel 1967 e dedicata alla tutela dei diritti degli italiani emigrati all'estero. Alla FILEF oggi aderiscono oltre 200 associazioni e circoli sul territorio nazionale e nei maggiori paesi dell'emigrazione italiana in Europa e nel mondo. Oltre a supportare gli emigrati italiani all'estero e gli stranieri immigrati in Italia, la FILEF promuove una visione dell'emigrazione come opportunità di sviluppo per tutti, combattendo le dinamiche di impoverimento demografico, sociale ed economico dei paesi di origine a esclusivo vantaggio dei paesi di destinazione. Essendo in diretto contatto con gli italiani all'estero, la FILEF realizza una solidarietà anche di tipo orizzontale, ossia non solo come comunità ospitante che si rivolge alla popolazione ospitata, ma anche come un'altra comunità di «stranieri», pur se italiani.

4.2 Le risorse e il corpo docente

Come abbiamo visto, i luoghi, i contesti sociali e le strutture organizzative delle scuole di italiano possono variare anche notevolmente fra loro. Di conseguenza, variano anche le risorse a disposizione di ciascuna scuola, sia in termini di finanziamenti che di strutture che, soprattutto, di corpo docente. Gli insegnanti sono infatti l'elemento chiave per realizzare una scuola di italiano e la stragrande maggioranza delle scuole della Rete ha a disposizione esclusivamente insegnanti volontari. Per questo, abbiamo approfondito in particolare la figura dell'insegnante volontario attraverso le interviste che analizzeremo nel Capitolo 6.

Tuttavia, qui è importante sottolineare che presso le scuole della Rete operano anche alcuni insegnanti salariati, siano essi assunti come dipendenti o anche solo come collaboratori temporanei. Per esempio, la scuola presso il Centro Orientamento Immigrati (COI) Franco Verga di Vimercate e la Fondazione IBVA impiegano ormai stabilmente anche insegnanti salariati nel loro corpo docente. Si tratta in genere di professionisti specializzati per l'insegnamento dell'italiano L2, che vengono impiegati a tempo pieno per insegnare in più classi e a più livelli in ciascuna scuola. Talvolta, gli insegnanti salariati sono ex volontari che, dopo anni di servizio continuativo in una scuola, sono poi stati «stabilizzati». In altri casi si tratta di insegnanti certificati esterni assunti temporaneamente in occasione di specifici bandi, come per esempio quelli erogati dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) che coprono all'incirca 100 ore di insegnamento. Va però precisato che gli insegnanti salariati non sono necessariamente più preparati o esperti rispetto ad altri insegnanti volontari di lungo corso, magari ex insegnanti di professione che continuano volontariamente a insegnare una volta in pensione. Il tema, infatti, della remunerazione occasionale e/o «stabilizzazione» dipende principalmente dalle risorse che le scuole hanno a disposizione anno per anno e dalle loro esigenze organizzative.

Un'altra categoria di insegnanti che si distingue dagli adulti volontari è quella degli studenti delle superiori (anche minorenni) in alternanza scuola-lavoro, impiegati per esempio nelle scuole più grandi come Binari, Arcobaleno, IBVA e Penny Wirton. Questi ragazzi e ragazze sperimentano infatti l'insegnamento dell'italiano nelle scuole per stranieri per ottemperare all'obbligo di effettuare Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) introdotto dalla Legge n. 107 del 2015. Si prevede lo svolgimento di almeno 90 ore di attività presso enti esterni, da svolgersi durante l'anno scolastico o la pausa estiva negli ultimi anni di iscrizione alle scuole superiori. In questo modo, il lavoro di insegnamento svolto in alternanza alla scuola, oltre che un'occasione di formazione professionale, permette anche di conoscere e sperimentare una realtà di volontariato. In alcuni casi, questi studenti hanno apprezzato l'esperienza al punto tale

da continuare a prestarsi occasionalmente come insegnanti volontari anche dopo aver completato le superiori e l'obbligo di alternanza. Se si tratta di studenti che hanno poi proseguito gli studi iscrivendosi all'università, come spesso succede, tendono ad accordarsi poi con le scuole per insegnare, pur offrendo una disponibilità discontinua per via delle sessioni d'esame e i periodi di studio più intensivi.

Per quanto riguarda gli insegnanti volontari, che rappresentano la stragrande maggioranza del corpo docente nelle scuole di italiano per stranieri, occorre considerare che ciascuna scuola ha una dotazione diversa e potenzialmente variabile ogni anno, sia per il numero totale degli insegnanti sia per le loro caratteristiche (preparazione professionale, età, disponibilità oraria ecc.). Fra le scuole con il corpo docente più ampio ci sono per esempio Alfabeti, che conta oltre 70 insegnanti, o Penny Wirton, che sfiora addirittura il centinaio. In entrambe queste scuole, il rapporto fra studenti e insegnanti è di circa 3,5 studenti per insegnante. Anche Itaca, Binari e Babele contano un buon numero di insegnanti (circa 50 le prime due e 60 la terza), ma nel loro caso il rapporto sale rispettivamente a 8, 9 e 11,5 studenti per insegnante. Anche quando la disponibilità di insegnanti è più limitata, il rapporto con gli studenti può variare. Per esempio, tale rapporto oscilla fra i soli 3 studenti per insegnante nella scuola Naga Har, che conta solo 9 insegnanti, e ben 15 studenti per insegnante alla SASEF di Cologno Monzese, che conta 20 insegnanti a fronte di 300 studenti. Sebbene questo calcolo del mero rapporto fra studenti e insegnanti non tenga conto della disponibilità oraria di ciascun insegnante, del livello richiesto da ciascun studente o altro, aiuta però a immaginare gli scenari molto diversi che si configurano in termini di numerosità delle classi, come discuteremo nel paragrafo seguente.

Prima di concludere la panoramica sul corpo docente, occorre segnalare che la maggioranza degli insegnanti volontari nelle scuole di italiano corrisponde a uomini e donne in pensione, fra i quali si osservano di frequente ex insegnanti delle scuole dell'obbligo. Per questi pensionati, insegnare italiano nelle scuole per stranieri rappresenta spesso un'occasione per continuare a svolgere la propria professione (talvolta anche nei locali delle stesse scuole pubbliche in cui insegnavano fino a qualche anno prima), ma in forma volontaria, con un impegno orario più leggero e flessibile, rimanendo sempre «connessi» al tessuto sociale e alla «missione» di insegnamento che li appassiona da una vita. Non manca tuttavia anche qualche giovane (in genere studente o studentessa universitario/a) e qualche adulto lavoratore, che nonostante i ritmi di lavoro riesce a liberare ogni settimana qualche ora per insegnare. Infine, talvolta nel corpo docente rientrano anche ex allievi stranieri che, dopo aver raggiunto un buon livello di italiano, sono rimasti in contatto con la scuola e hanno scelto di contribuire/restituire diventando insegnanti volontari o altro personale di supporto.

4.3 L'offerta di corsi e servizi

I tipi di corsi erogati da ciascuna scuola possono variare di anno in anno, sia in base alle esigenze degli studenti sia alla disponibilità degli insegnanti e delle altre risorse (organizzative, logistiche ecc.). Tutte le scuole tendono a offrire corsi base (corrispondenti ai livelli A1 e A2 nella classificazione internazionale delle lingue) e spessissimo anche corsi preparatori al livello base (che chiamano in modi diversi, come pre-A1, corso Alfa, 0 o 00 ecc.). Molti studenti, infatti, oltre a non avere alcuna conoscenza dell'italiano, potrebbero provenire da sistemi linguistici lontani dal nostro sotto molteplici aspetti. Per esempio, potrebbero non conoscere l'alfabeto tipico delle lingue europee, il sistema di scrittura/lettura da sinistra verso destra o non aver imparato alcun metodo di apprendimento, nel caso siano stati poco o per nulla a scuola. Talvolta sia la bassa scolarizzazione sia la distanza della lingua madre dall'italiano possono rappresentare significativi ostacoli per gli studenti stranieri, che non riescono a cominciare ad apprendere l'italiano da un livello base (A1), ma hanno bisogno di una fase preparatoria. Inoltre, una buona metà delle scuole della Rete offre anche corsi intermedi di livello B1 e, in qualche caso (come, per esempio, nella scuola Parole in Gioco del Parco Trotter), si prevede anche il livello B2. In rarissimi casi, come presso la Comunità di Sant'Egidio, si organizza anche una classe di livello avanzato (C1) chiamata «Cultura e Cittadinanza» per perfezionare l'italiano attraverso un'esperienza ogni anno diversa, dalla visita agli anziani nella casa di riposo e nei palazzi del Corvetto al percorso di avvicinamento ai linguaggi teatrali realizzato in collaborazione con l'Associazione Culturale Ateatro e il Piccolo (Tollis 2025).

Occorre però considerare che anche la numerosità delle classi varia notevolmente, sia da scuola a scuola sia all'interno di ciascuna scuola in base al livello del corso (e a volte anche in base alla classe, se si formano più classi per lo stesso livello), incidendo anche sulle possibilità di apprendimento. Tendenzialmente, nelle scuole che presentano tutti i livelli, i livelli base hanno classi più numerose che possono raggiungere anche i 25/30 studenti, mentre nei livelli intermedi si contano 5/10 studenti per classe. Capita spesso, soprattutto nelle classi più numerose (come nella scuola di Rogoredo), che il docente titolare sia affiancato da uno o più insegnanti di supporto, per seguire al meglio tutti gli studenti. Inoltre, all'inizio del corso le classi sono tipicamente più numerose, per poi sfoltirsi a causa di scarsa frequenza o abbandono verso la fine dell'anno scolastico. Alcune scuole fissano un numero massimo di alunni per classe, che, per esempio, per Villa Pallavicini è di 15 allievi, e viene valutata via via la possibilità di scendere fino a un rapporto uno a uno qualora ce ne sia la necessità e le risorse lo permettano.

Fa eccezione il metodo Penny Wirton, fondato con l'omonima scuola a Roma nel 2008, diventata poi anche un'associazione e un'organizzazione di volontariato con circa 60 sedi distribuite in tutta Italia. Penny Wirton, protagonista del romanzo di Silvio D'Arzo (1978), è un bambino povero e disprezzato che, dopo innumerevoli fatiche e grazie all'aiuto del supplente della sua scuola, conquista una possibilità di riscatto. Queste scuole puntano quindi fin da principio sul rapporto umano uno a uno che si può realizzare fra insegnante e studente, senza organizzare classi. La scuola mette a disposizione i locali, fa incontrare insegnanti e studenti (che proseguono assieme autonomamente per un certo periodo) e fornisce dei testi di supporto adatti a tutti i livelli (Affinati e Lenzi 2011). Tale approccio richiede in media una maggior disponibilità di insegnanti per formare un pari numero di studenti, ed è ancora più probabile che la «presa in carico» dello studente vada al di là del mero obiettivo di insegnare l'italiano. I docenti, infatti, a maggior ragione quando il rapporto con gli studenti è di uno a uno, tendono a offrire anche orientamento, supporto emotivo e soluzioni pratiche per aiutare concretamente gli studenti anche nella vita di tutti i giorni.

Generalmente i corsi delle scuole della Rete sono aperti a tutti, senza discriminazioni in base all'origine etnica. Gli studenti sono quasi sempre adulti e solo raramente si accettano anche minorenni, poiché in genere quest'ultimi sono già destinatari di interventi pensati specificatamente per loro (come, per esempio, fa la scuola Venki'). Per incentivare la partecipazione di tutti gli studenti, compresi quelli in maggiore difficoltà economica, l'accesso ai corsi è sempre gratuito e semmai viene richiesta annualmente una cifra modesta (dai 5 ai 20 euro) per l'iscrizione associativa alla scuola e/o l'accesso ai materiali didattici. Tali importi non coprono certo i costi dei materiali e gli eventuali altri costi di gestione delle scuole, che sono invece spesso compensati da collette periodiche organizzate fra gli insegnanti volontari o dalle donazioni, nel caso delle realtà più strutturate.

La maggior parte dei corsi ha una durata coincidente con l'anno scolastico delle scuole dell'obbligo e quindi comincia a settembre/ottobre, ma a volte vi è anche la possibilità di inserirsi nelle classi a partire da gennaio e/o in altri momenti dell'anno. Alcune scuole come quella presso il Centro Culturale Multietnico La Tenda preferiscono organizzare più corsi brevi di due-tre mesi nell'arco dell'anno scolastico (iniziando a metà settembre, metà gennaio e metà marzo) anziché un unico corso di durata annuale. La Tenda è anche accreditata e sede per gli esami PLIDA (della Società Dante Alighieri) per le certificazioni di italiano a tutti i livelli e in particolare per quelli necessari per l'ottenimento della carta di soggiorno (A2) e per la richiesta della cittadinanza italiana (B1) (Mouti e Rocca 2023). Similmente, la Fondazione IBVA è sede d'esame per le certificazioni CILS (Università per Stranieri di Siena) e la Comunità di Sant'Egidio per

le certificazioni CVCL (Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia).

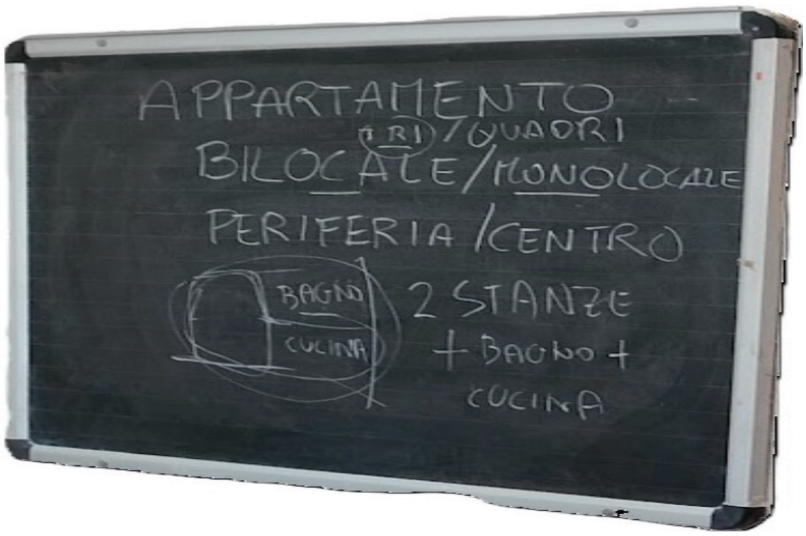
Durante la pandemia di Covid-19 la maggior parte delle scuole ha sospeso ogni attività, eppure alcune sono riuscite a organizzare lezioni online. Fra queste vi sono per esempio Binari, COI Franco Verga di Vimercate, FILEF Lombardia, Le Radici e le Ali e Fabbrica Utopie. Successivamente, queste scuole sono tornate alla sola modalità didattica in presenza, anche se l'obbligo di mascherina nei primi mesi – rimuovendo il labiale – ha reso ben più difficile l'apprendimento della lingua. Le scuole Binari e NoWalls, invece, anche oltre la pandemia hanno continuato ad affiancare alcuni corsi online ai principali corsi tenuti in presenza, per andare incontro alla richiesta degli studenti che faticherebbero a raggiungere di persona la scuola (per via della distanza e/o degli orari dei corsi) ma che hanno la possibilità di connettersi online.

4.3.1 *Corsi professionalizzanti, didattica esperienziale e progetti per donne*

Accanto ai corsi di lingua italiana, alcune scuole organizzano anche corsi professionalizzanti per imparare l'italiano congiuntamente alle basi di un mestiere, facilitando così l'inserimento lavorativo degli studenti stranieri. Si tratta per esempio di corsi di sartoria (Dimensioni Diverse e Casa delle Donne), assistenza familiare (Calvairate), edilizia e sicurezza nei cantieri (Le Radici e le Ali), patente di guida (Villa Pallavicini), informatica (Arcobaleno). Sono perlopiù mestieri umili in cui gli stranieri sono ampiamente impiegati e hanno quindi più probabilità di trovare lavoro nella zona, ma non solo. Per esempio, la Fondazione IBVA ha anche coinvolto alcuni studenti di italiano in un corso mirato ad apprendere le basi della professione di guida turistica. Collaborando con il Fondo Ambiente Italiano (FAI), questi studenti hanno infatti presentato numerosi luoghi storici di Milano ai turisti, parlando sia in lingua italiana sia nella propria madrelingua.

Inoltre, al di là di specifici corsi più o meno professionalizzanti realizzati in alcune scuole, capita spesso che gli insegnanti di italiano adottino approcci di didattica esperienziale, vertendo su argomenti pratici che riguardano direttamente le situazioni e le problematiche affrontate dagli studenti stranieri. Per esempio, come orientarsi sui mezzi pubblici e acquistarne il biglietto, rivolgersi allo sportello ASL per accedere ai servizi sanitari, interfacciarsi con la questura per le procedure per la convalida e/o il rinnovo dei documenti, cercare una casa in affitto in un mercato immobiliare particolarmente difficile e ostile verso gli stranieri come quello milanese (Figura 4.2). Le scuole della Rete non si limitano infatti a fornire gli strumenti per imparare la lingua italiana, ma si propongo-

Figura 4.2 **Esempio di didattica esperienziale. Scuola Parole in Gioco, Parco Trotter**



Fonte: foto degli Autori

no di aiutare gli studenti, per come possono, a orientarsi nella nuova realtà in cui vivono e a farne sempre più parte, a tutto tondo. Anche quando le singole scuole non hanno le risorse per organizzare corsi appositi di orientamento o professionalizzanti, cercano di mettere in contatto gli studenti con altre realtà e servizi.

Inoltre, circa un terzo delle scuole prevede dei progetti specifici dedicati alle donne. In genere si tratta di corsi di lingua affiancati da un servizio di nido o baby-sitting, per agevolare la partecipazione di studentesse con figli piccoli che altrimenti non avrebbero la possibilità di affidare a partner, genitori e/o servizi a pagamento durante le lezioni. Se invece si tratta di figli in età scolare (soprattutto alle elementari), le classi dedicate alle donne si tengono in orari coincidenti con le lezioni (generalmente al mattino), per agevolarne la frequenza. Nella scuola Parole in Gioco al Parco Trotter c'è anche una biblioteca multilingue a disposizione degli studenti stranieri e vengono realizzati incontri di lettura e laboratori dedicati soprattutto ai bambini. Diversamente dalle donne con figli, gli uomini che lavorano tendono invece a concentrarsi negli orari serali. L'approccio della Rete è quello di non dividere a priori le classi per genere (o per area di origine) se non nei casi in cui tale divisione farebbe sentire più a proprio agio gli studenti, come nel caso delle donne musulmane che, quando si trovano in classe fra sole donne, si sentono anche libere di togliersi il velo.

4.4 Confronto fra gruppi di scuole

In questa sezione proponiamo un confronto fra tre gruppi (o tipi) di scuole, individuati attraverso il criterio del numero degli studenti iscritti. Inizialmente abbiamo provato a identificare dei gruppi attraverso una tecnica di *cluster analysis* che combina più dimensioni oltre alla quantità di studenti, come il numero degli insegnanti, il rapporto fra studenti e insegnanti, ma anche l'anno di inizio della scuola e la sua collocazione (centro, periferia o provincia). Tuttavia, abbiamo dovuto rinunciare a definire i gruppi sia attraverso l'anno di inizio della scuola sia attraverso la sua collocazione, poiché entrambi questi criteri risultano ben distribuiti rispetto a tutte le altre dimensioni (per intenderci, le scuole con pochi studenti o insegnanti non si concentrano necessariamente fra quelle in periferia oppure in centro, né sono state fondate prima anziché di recente). Abbiamo inoltre valutato di mettere da parte anche il numero degli insegnanti come criterio definitorio e, di conseguenza, anche il rapporto fra studenti e insegnanti, considerando i vari casi «estremi» come la Penny Wirton (che conta ben 100 insegnanti e si basa su un rapporto didattico uno a uno) o la Fondazione IBVA (che ha soli 5 insegnanti ma retribuiti e impiegati anche a tempo pieno). Sono quindi state analizzate in totale 30 scuole, divise in tre gruppi in base al numero degli studenti: se minore di 100 nel Gruppo 1; se da 100 a 350 nel Gruppo 2; se maggiore di 350 nel Gruppo 3. La Tabella 4.2 mostra le caratteristiche prevalenti in ciascuno dei tre gruppi di scuole, omettendo i criteri per cui non è possibile individuare delle differenze significative fra i gruppi, come nel caso dell'anno di inizio della scuola e della sua collocazione.

In base alla composizione dei loro studenti (fatto 100 il totale, indipendentemente dal fatto che si tratti di scuole piccole, medie o grandi in quanto a numero di studenti), le scuole del Gruppo 1 hanno una maggior proporzione di studentesse donne (53% in media). Invece, le scuole del Gruppo 3 presentano una proporzione maggiore di studenti arrivati da meno di un anno (47%) e che, anche per questo motivo, sono al loro primo corso di italiano (75%), oltre che un'alta percentuale di studenti lavoratori (81%). Le scuole del Gruppo 2 sono sempre in posizione intermedia rispetto alle dimensioni analizzate, ma mostrano una concentrazione lievemente maggiore di studenti che hanno almeno 10 anni di scolarizzazione nel loro paese (54%), che in Italia equivale al primo biennio delle superiori.

Le scuole più piccole per numero di studenti (meno di 100, Gruppo 1), avendo in proporzione più studentesse, sono anche quelle dove si concentrano più iniziative dedicate alle donne, come i corsi per sole donne o i servizi di baby-sitting durante le lezioni. In queste scuole il numero degli insegnanti varia da 7 a 22,

Tabella 4.2 Confronto fra tre gruppi di scuole e le loro principali caratteristiche

Caratteristiche prevalenti delle scuole	Gruppo 1: Piccole scuole, tante donne e progetti per loro	Gruppo 2: Medie scuole, ampia varietà interna	Gruppo 3: Grandi scuole, con neo-arrivati e lavoratori
Numero degli studenti	< 100	100 - 350	> 350
(di cui) Studenti arrivati da meno di 1 anno	44%	42%	47%
(di cui) Studentesse donne	53%	48%	45%
(di cui) Studenti con 10+ anni di scuola	49%	54%	45%
(di cui) Studenti lavoratori	45%	73%	81%
(di cui) Studenti al primo corso di italiano	59%	54%	75%
Progetti realizzati per le donne	Molti	Pochi	Pochissimi
Numero medio di insegnanti (intervallo)	12 (7-22)	25 (8-43)	36 (20-60)
Numero medio di studenti per insegnante (Non considera le ore dedicate né le classi o altro)	5	12	11
Livelli di italiano offerti dalla scuola	A	A B	A B (C)
Numero di scuole analizzate (**Totale 30**)	11	12	7

Fonte: analisi documentale, questionari a organizzatori via mail, interviste a organizzatori e insegnanti.

con una media di 12 insegnanti per scuola. Inoltre, il rapporto fra il numero degli studenti e quello degli insegnanti è in media di 5 studenti per ciascun insegnante, ma occorre specificare che questo calcolo non considera le ore dedicate all'insegnamento da ciascun insegnante, la distribuzione degli alunni fra le classi di vario livello e altri fattori che possono alterare anche significativamente il risultato finale. Infine, l'offerta formativa nelle scuole piccole tende a focalizzarsi sui soli corsi base di livello A1 e A2. Al contrario, nelle scuole grandi (con più di 350 studenti, Gruppo 3) vi sono pochissimi progetti realizzati specificatamente per le studentesse, il numero degli insegnanti è in media 36 e il rapporto medio è di 11 studenti per insegnante. Al tempo stesso, queste scuole tendono a offrire anche corsi di livello intermedio (B1 e B2) e, raramente, anche avanzato (C1), oltre che essere spesso convenzionate come sedi per gli esami di italiano certificati PLIDA, CILS o CVCL. Le scuole con un numero di studenti intermedio (da 100 a 350, Gruppo 2) presentano caratteristiche simili alle scuole grandi (Gruppo 3) in termini di iniziative dedicate alle donne e livelli di italiano offerti. Anche il rapporto fra studenti e insegnanti nelle scuole di media dimensione (12 studenti per insegnante) è simile a quello delle scuole grandi, pur se in termini assoluti il numero medio dei docenti è più basso (25).

Considerata la diversità di corsi e servizi offerti dalle scuole della Rete, anche la popolazione di studenti può cambiare molto da scuola a scuola, con diverse proporzioni di genere, area di provenienza, età ecc. Nel Capitolo 5 approfondiamo come è composta la popolazione degli studenti della Rete nel suo complesso, sfruttando i dati del questionario e senza distinguere scuola per scuola. Tuttavia, qui evidenziamo che la didattica di ciascuna scuola è in continuo dialogo con il numero e la composizione degli studenti che la frequentano, sia perché aggiusta via via la propria offerta per andare incontro alle loro esigenze, sia perché attrae o allontana nuovi studenti anche in base alle caratteristiche della propria offerta. In una città come Milano, con ampia disponibilità di mezzi pubblici e alta mobilità sia interna sia da/verso i comuni limitrofi, gli studenti possono spesso scegliere di recarsi a una scuola o a un'altra anche in base agli orari, ai livelli e alle altre caratteristiche dei corsi offerti. Capita spesso che si cominci nella prima scuola di cui si viene a conoscenza, per poi spostarsi verso un'altra, più adatta e/o vicina, e non sono rari i casi di studenti che frequentano contemporaneamente più scuole.

4.5 Metodologie didattiche al di fuori della classe

Molte scuole di lingua italiana per stranieri riconoscono che un apprendimento efficace della lingua richiede più della didattica tradizionale in aula. A tal fine, possono mettere in campo una vasta gamma di strategie pedagogiche che estendono l'apprendimento a contesti reali. La Rete utilizza una ricca serie di strumenti e attività extracurricolari per facilitare l'apprendimento dell'italiano tra i migranti, promuovendo al contempo la loro integrazione sociale e la familiarità con la cultura locale. Al di là del tradizionale ambiente scolastico, queste iniziative offrono agli studenti opportunità di apprendimento immersivo ed esperienziale che vanno ben oltre gli esercizi di grammatica tipicamente tratti dai libri di testo. Esaminiamo ora ciascuna di queste iniziative.

4.5.1 *Cinema*

Su iniziativa della scuola di Rogoredo, dal 2017 la Rete propone ogni febbraio una proiezione cinematografica presso il cinema Beltrade (in zona Pasteur), con cui ha ormai consolidato una stretta collaborazione. Nel 2026 hanno aderito alla stessa iniziativa anche i cinema storici Mexico (vicino a Porta Genova) e Palestrina (Loreto). L'accordo permette agli studenti di usufruire del prezzo scontato di soli 3 euro, mentre il biglietto per un film a Milano costa in media 10 euro. È come una lezione di italiano diversa dal solito: i film sono proiettati in lingua

italiana con sottotitoli in italiano per facilitarne ulteriormente la comprensione. Offrendo contenuti culturali attraverso il cinema si favorisce anche l'interazione tra studenti di scuole diverse. I film selezionati rientrano nel genere dei cosiddetti «feel good movies», che trattano l'emigrazione mettendo in risalto gli aspetti positivi ed evitando il lato più drammatico: «I nostri studenti hanno già vissuto abbastanza momenti difficili; questa è un'occasione di festa condivisa attraverso il cinema» (F., insegnante, 2025).

Portare gli studenti al cinema a vedere film in italiano ha diversi scopi: offrire un ambiente rilassato in cui imparare vocaboli, espressioni idiomatiche e pronuncia della lingua, ma anche introdurli a elementi della cultura italiana, e infine condividere l'esperienza di andare al cinema con i propri compagni e insegnanti di scuola. Queste uscite non sono solo ricreative, ma sono scelte con cura per integrare l'insegnamento in classe e stimolare la discussione, il pensiero critico e la consapevolezza culturale. Ancora più importante, sono pensate per esporre gli studenti alla lingua italiana, così come viene parlata nella vita quotidiana, e per immergerli nella realtà culturale e sociale del loro paese ospitante. Per esempio, guardare film italiani offre l'opportunità di ascoltare dialoghi con espressioni colloquiali e riferimenti culturali che potrebbero non comparire nei libri di testo. I migranti e gli insegnanti hanno sottolineato i vantaggi dell'uso del cinema come strumento per l'apprendimento delle lingue. Come vedremo nel paragrafo 6.2 dedicato alle interviste agli studenti, per alcuni studenti questa occasione ha coinciso con la loro prima volta che sono andati al cinema nella vita. Può darsi, infatti, che nei contesti da cui provengano non ci siano dei cinema facilmente raggiungibili o che siano per loro economicamente inaccessibili o, ancora, che nella loro cultura non rappresenti un momento di svago e arricchimento artistico-culturale come abbiamo l'opportunità di viverlo in Italia.

Inoltre, la «Scuola per migranti e non» di San Giuliano Milanese, grazie alla disponibilità del regista Marcello Bivona, ha realizzato un film documentario dal titolo *Il Paese Sognato – Migranti a scuola di Italiano*. L'obiettivo è quello di raccontare l'esperienza delle persone che frequentano la scuola, andando oltre la semplice presentazione dell'attività didattica, che si svolge principalmente nei locali che il Comune di San Giuliano concede alla scuola a uso gratuito. Attraverso le testimonianze degli studenti, vengono esplorate le ragioni che li hanno spinti a lasciare il proprio paese e le difficoltà affrontate durante il viaggio, nonché i primi tempi di permanenza in Italia. Dando voce alle storie di vita, ai sacrifici, ai sogni e alle speranze di queste persone, si mira a superare gli stereotipi e i pregiudizi con cui vengono spesso rappresentati. Inoltre, l'apprendimento della lingua viene messo in luce come strumento di inclusione e di costruzione di una nuova identità. Parallelamente, si dà spazio anche ai docenti, evidenziando

il rapporto umano che nasce dal loro incontro con gli studenti. Ne emerge una riflessione sull'accoglienza, sul dialogo interculturale e sulla forza dell'incontro tra persone oltre ogni barriera.

4.5.2 *Visite e gite didattiche*

Le visite a musei, siti storici o luoghi di interesse culturale rappresentano un altro elemento essenziale dell'approccio educativo delle scuole. Queste esperienze sono strutturate in modo da combinare l'apprendimento della lingua con l'esplorazione della storia, dell'arte e della memoria collettiva in Italia. Visite guidate, laboratori interattivi e discussioni di gruppo aiutano gli studenti ad ampliare il loro vocabolario, a sviluppare le capacità di ascolto e di conversazione e ad approfondire la loro conoscenza del paese ospitante. La partecipazione a escursioni culturali non solo arricchisce la competenza linguistica, ma trasmette anche un senso di appartenenza e di patrimonio condiviso, particolarmente prezioso per chi affronta le sfide della migrazione. Gli insegnanti della Rete intraprendono spesso discussioni approfondite e organizzano varie attività in classe incentrate su queste esperienze, con i migranti che riconoscono e apprezzano la loro inclusione nei programmi di apprendimento linguistico.

Inoltre, coinvolgendo una o più classi, le scuole organizzano anche momenti ricreativi di gruppo, come il bowling, i picnic al parco o altri incontri sociali, con il duplice obiettivo dell'apprendimento della lingua e della creazione di una comunità. Questi contesti informali favoriscono la conversazione spontanea, la collaborazione e la formazione di legami interpersonali tra studenti provenienti da contesti diversi. Attraverso attività condivise, i partecipanti hanno la possibilità di praticare l'italiano in contesti di vita reale, imparando a gestire le interazioni quotidiane e a esprimersi con maggiore sicurezza. Tali occasioni offrono anche uno sguardo sulle usanze sociali e sulle attività ricreative italiane, facilitando l'integrazione e riducendo i sentimenti di isolamento o di alienazione.

Fra gli esempi di visite e gite, organizzate in genere in occasione della chiusura di ciascun anno scolastico, ci sono per esempio quelle promosse dalla scuola Arcobaleno al teatro La Scala di Milano o all'Emporio Armani (per le allieve della scuola di cucito) o ancora il torneo di calcio «inclusivo» a squadre miste (sia per genere sia per origine) che ha coinvolto soprattutto i minori di origine straniera. La scuola Itaca di Corsico ha invece organizzato un tour in battello lungo il Naviglio milanese e la gita a un caseificio del Parmigiano Reggiano. La scuola Casa per la Pace ha invece proposto una visita del Duomo di Milano e un giro in canoa. Infine, la scuola Le Radici e le Ali ha proposto una giornata al mare per concludere l'anno scolastico con un momento di svago.

4.5.3 *Scuola estiva*

Ogni anno nei mesi di giugno e luglio le scuole disponibili a rimanere aperte organizzano corsi ed eventi al di fuori del tradizionale calendario «scolastico». Talvolta hanno anche bisogno di individuare aule e strutture specifiche, poiché i locali correntemente usati non sono sempre disponibili nel periodo estivo (per esempio nel caso delle aule messe a disposizione presso gli istituti scolastici). La Rete pubblicizza sul proprio sito il calendario estivo con le aperture di ciascuna scuola, i livelli e gli orari dei corsi disponibili.

In aggiunta, ogni anno dal 2024, facendo seguito alla proposta della scuola Binari, la Rete propone come iniziativa congiunta una «Scuola Estiva Gratuita per Migranti». Si tratta di un programma di lezioni, ma anche momenti di svago e di condivisione, che si svolgono presso la scuola Parole in Gioco al Parco Trotter nelle tre settimane centrali di luglio. Possono parteciparvi potenzialmente tutti gli studenti della Rete, come anche nuovi studenti appena arrivati a Milano e/o che si avvicinano alle scuole della Rete per la prima volta. L'iniziativa coinvolge circa 30 insegnanti e 90 studenti e svolge un ruolo chiave nel combattere il rischio di isolamento, che per gli stranieri aumenta ulteriormente nel periodo estivo, soprattutto quando non possono permettersi di allontanarsi dalla città per prendersi una vacanza.

4.5.4 *Manifestazioni ed eventi pubblici*

Le scuole spesso invitano gli studenti a partecipare a manifestazioni pubbliche, raduni o eventi legati ai diritti e alle cause dei migranti. Fra le manifestazioni ricorrenti a cui spesso partecipa la Rete rientrano quelle in occasione del 25 aprile, in ricordo della Resistenza partigiana e in difesa della Costituzione italiana, nonché del Primo Maggio, a salvaguardia dei diritti sul lavoro, spesso negati soprattutto agli stranieri nel nostro paese. Sebbene la partecipazione a tali eventi sia del tutto volontaria, questi inviti segnalano ancora una volta l'impegno delle scuole nei confronti della partecipazione civica e della responsabilità sociale. Incoraggiando i migranti a testimoniare e/o partecipare alla difesa collettiva dei diritti, le scuole consentono agli studenti di diventare membri più attivi della società e di comprendere meglio i meccanismi della democrazia e del cambiamento sociale. Questa esposizione può favorire la solidarietà, la coscienza critica e il senso di iniziativa, fornendo agli studenti gli strumenti per affrontare meglio le complessità del loro nuovo ambiente.

Un esempio di questi eventi sono le feste che le scuole organizzano in occasione del conferimento della cittadinanza a studenti o ex studenti, per celebrare

Figura 4.3 Striscione della Rete per vari eventi e manifestazioni



Fonte: sito della Rete https://www.scuolesenzapermesso.org/

quello che non è percepito come un traguardo solo personale, ma collettivo. Inoltre, in occasione del referendum sulla cittadinanza del giugno 2025, la Rete si è mobilitata con numerose iniziative, fra cui la realizzazione di un video-messaggio in cui alcuni studenti invitavano gli aventi diritto al voto a votare anche per loro, che aspirano a diventare nuovi cittadini e a partecipare anche loro al voto in futuro: «Ciao a tutti, potete votare per me? […] A questo referendum non potrò votare, ma tu puoi farlo […] Per favore, vota anche per me e per i miei figli!» (Voci di tanti studenti diversi, 2025).

Nel complesso, al centro di questi metodi didattici al di fuori della classe vi è la promozione dell'integrazione sociale e del senso di appartenenza tra i migranti. Organizzando gite di gruppo ed eventi sociali, le scuole di lingua creano spazi informali in cui gli studenti possono interagire tra loro e con la popolazione locale al di fuori dei confini dell'aula. Queste interazioni contribuiscono ad abbattere le barriere sociali e a ridurre il senso di isolamento che molti nuovi arrivati provano. Le attività di gruppo incoraggiano la conversazione spontanea, il sostegno tra pari e la creazione di reti interpersonali, tutti elementi fondamentali per un'integrazione di successo. Per i migranti che possono sentirsi emarginati o esclusi dalla società ricevente, l'opportunità di partecipare a esperienze condivise può rivelarsi profondamente stimolante.

Un altro aspetto fondamentale di queste attività extrascolastiche è l'incoraggiamento alla partecipazione civica. Le scuole invitano spesso gli studenti a partecipare a manifestazioni pubbliche, eventi comunitari o manifestazioni relative ai diritti dei migranti e alle questioni di giustizia sociale. Sebbene la par-

tecipazione sia strettamente volontaria, questi inviti trasmettono un messaggio forte sull'importanza dell'impegno civico. Partecipando o assistendo ad azioni collettive di promozione dei diritti, i migranti possono acquisire una migliore comprensione dei loro diritti e delle loro responsabilità come residenti in Italia. Tali esperienze non solo aumentano la consapevolezza delle questioni sociali e politiche, ma promuovono anche un senso di responsabilità, incoraggiando gli studenti a diventare membri attivi e informati delle loro comunità.

È importante sottolineare che nessuna di queste attività extracurricolari è obbligatoria, ma viene realizzata in un quadro volontario che riflette un approccio incentrato sugli studenti, nel rispetto dei loro diversi *background*, esigenze e livelli di comfort. Alcuni individui possono essere desiderosi di cogliere ogni opportunità, mentre altri, forse a causa di traumi, del loro status giuridico e timore di possibili persecuzioni future, norme culturali o preferenze personali nei loro paesi d'origine, possono scegliere di partecipare meno frequentemente o di non partecipare affatto. Consentendo agli studenti di decidere se partecipare o meno alle attività, le scuole riconoscono e accolgono questa diversità. Questo approccio evita anche di replicare strutture coercitive che i migranti potrebbero aver sperimentato in altri contesti istituzionali, garantendo che la partecipazione rimanga un'opportunità di *empowerment* e non una forzatura.

Sebbene queste strategie multiformi arricchiscano indubbiamente l'esperienza educativa dei migranti, è fondamentale valutarne criticamente la portata e i limiti. Da un lato, offrire un'ampia gamma di opportunità di apprendimento può accelerare l'acquisizione della lingua, favorire l'integrazione e promuovere il benessere. Dall'altro lato, tali iniziative possono comportare un carico aggiuntivo per gli educatori volontari, ai quali spesso viene richiesto di agire come insegnanti, assistenti sociali e mediatori culturali, senza un adeguato sostegno istituzionale. Esiste anche il rischio di sopravvalutare il ruolo delle scuole di lingua nella risoluzione delle sfide più ampie dell'integrazione dei migranti, come l'accesso all'alloggio, ai servizi, all'occupazione e alle tutele legali, questioni che richiedono soluzioni sistemiche o competenze professionali che vanno oltre l'ambito degli interventi educativi.

Le scuole di lingua italiana per migranti hanno sviluppato una serie impressionante di strumenti e strategie per sostenere sia lo sviluppo linguistico sia l'integrazione sociale. Attraverso proiezioni di film, uscite culturali, gite e inviti a eventi civici, creano ambienti inclusivi e dinamici che favoriscono l'apprendimento, il senso di appartenenza e la promozione civica e sociale degli stranieri nel territorio di accoglienza. Tuttavia, una prospettiva critica ci ricorda che, sebbene questi sforzi siano inestimabili, occorre anche che siano integrati da politiche sociali più ampie e dal sostegno istituzionale se si vuole realizzare la promessa di

una piena integrazione dei migranti. Infatti, questo approccio flessibile e olistico riconosce che l'apprendimento delle lingue è inseparabile dall'esperienza sociale e che un'integrazione di successo implica non solo la competenza linguistica, ma anche l'accesso allo status legale, condizioni lavorative e abitative dignitose, il benessere psico-sociale, l'alfabetizzazione culturale e la formazione di reti di sostegno. Le strategie multiformi delle scuole sottolineano il loro ruolo non solo come luoghi di istruzione, ma anche come spazi trasformativi di inclusione, *empowerment* e costruzione di comunità inclusive per gli immigrati in Italia.

CAPITOLO 5
I RISULTATI DEL QUESTIONARIO: PROFILI E MOTIVAZIONI DEGLI STUDENTI

Questo capitolo è dedicato all'analisi quantitativa dei risultati del questionario compilato da 724 studenti delle scuole di italiano della Rete. Per ogni approfondimento sull'approccio metodologico, si rimanda al Capitolo 3. L'esposizione dei risultati quantitativi inizia con la descrizione del campione di studenti che hanno risposto al questionario online. Dopo una rassegna di selezionate statistiche mono- e bivariate, si confrontano tre profili di studenti emersi come esemplificativi nell'analisi. Infine, prima di passare all'analisi qualitativa delle interviste, si mostrano i risultati di due modelli di regressione che stimano la probabilità di studiare l'italiano per motivi correlati al lavoro oppure per altri motivi.

5.1 Chi sono gli studenti e cosa li motiva a studiare l'italiano

5.1.1 *I dati generali*

La Tabella 5.1 (spezzata in due parti, a e b) mostra i risultati relativi alle principali domande del questionario, indicando sia il numero di casi validi (in grassetto per ciascuna variabile) sia la frequenza relativa (%) e assoluta (N) di ciascuna risposta. Le frequenze relative sono state calcolate all'interno dei casi validi, escludendo quindi i casi mancanti che possono cambiare da variabile a variabile. Si nota in particolare che alcune domande presentano un alto numero di casi mancanti, poiché tanti studenti non hanno risposto a quella domanda. È il caso, per esempio, della domanda sul permesso di soggiorno, che ha 623 casi validi, quindi (724 - 623=) 101 casi mancanti. In questo caso, possiamo immaginare che molti studenti non si siano sentiti a proprio agio nel dichiarare di essere in una situazione legale precaria o incerta, e abbiano quindi preferito non rispondere a questa domanda, compilando però il resto del questionario. In altri casi, invece, le variabili possono presentare pochi casi validi perché sono state rivolte (di default) solamente a chi ha risposto in un certo modo a una domanda prece-

Tabella 5.1a **Principali caratteristiche degli stranieri che studiano italiano**

	%	N		%	N
Genere		**705**	**Area di origine**		**697**
Uomo	43	305	America Latina	32	221
Donna	55	391	MENA	31	213
Altro	1	9	Altra Asia	16	110
Classe di età		**708**	OECD	8	56
Minore di 18	2	15	Est Europa	7	49
18-29 anni	30	209	Africa Centro-Sud	7	48
30-39 anni	32	224	**Religione**		**681**
40-49 anni	19	135	Nessuna	10	69
50+ anni	18	125	Cristianesimo	44	298
Livello di istruzione		**698**	Islam	37	249
Nessuno	9	66	Altre religioni	10	65
Primaria	4	27	Stato civile		616
Medie	13	89	Single	44	273
Superiori	34	239	Coniugato/Convivente	46	284
Università	40	277	Separato o vedovo	10	59
Paese del titolo d'istruzione più alto		**637**	**Dove è nato il parter**		**341**
Paese di origine	84	537	Nello stesso paese di origine	83	282
Italia	12	78	In Italia	9	31
Altro paese	3	22	In un altro paese	8	28
Con chi convive		**493**	**Figli**		**662**
Solo o con amici	20	144	Nessun Figlio	46	333
Con i propri parenti	44	320	Almeno 1 all'estero	30	215
In comunità/CAS	4	29	Almeno 1 (anche) in Italia	16	114

Fonte: questionario online agli studenti

dente. Questo è il caso, per esempio, della domanda sul settore occupazionale, che è stata rivolta solo a chi ha risposto che stava lavorando (443 casi) e non a chi invece stava cercando lavoro, studiava, era a casa o in pensione (come stato prevalente).

Nel complesso, il campione degli studenti che hanno risposto al questionario risulta abbastanza bilanciato per genere, con una lieve maggioranza di donne (che rappresentano il 55%) e 9 casi che non si sono riconosciuti in un'appartenenza binaria uomo/donna, optando per «Altro». L'età è sbilanciata a favore dei giovani (18-29 anni, 30%) e soprattutto dei giovani-adulti (30-39 anni, 32%), mentre ci sono solo 15 minorenni (il 2%), poiché oltre alle scuole della Rete i

Tabella 5.1b Principali caratteristiche degli stranieri che studiano italiano

	%	N		%	N
Da quanto è in Italia		**724**	**Pensa che starà in Italia**		**589**
Fino a 1 anno	35	255	Meno di 5 anni	13	76
Da 1 a 5 anni	35	252	Da 5 a 10 anni	19	114
Da 5 a 10 anni	11	80	Più di 10 anni	15	87
Più di 10 anni	19	137	Per sempre	53	312
Permesso di soggiorno		**623**	**Settore occupazione in Italia (fra chi lavora)**		**293**
Cittadino italiano	4	23			
Cittadino UE	2	13	Agricoltura	1	9
Ricongiungimento	17	103	Edilizia	3	20
Permesso lungo	17	108	Pulizie/cura/sanità	21	154
Permesso breve	39	245	Vendite/logistica/cibo	8	58
Nessun permesso	21	131	Autonomi	4	26
Situazione prevalente in Italia		**678**	Istruzione/cultura	2	12
Lavora	61	443	Altre professioni qualificate	2	11
Cerca lavoro	7	54	Imprenditori	0	3
Studia	11	79	**Frequenta i compagni di scuola**		**516**
A casa	12	89	Non li frequenta	49	252
In pensione	2	13	Sì, per studiare assieme	20	101
Livello del corso		**701**	Sì, anche nel tempo libero	8	43
Base/Alfa/Pre-A1	31	215	Siamo amici	23	120
A1	28	198	**Lingua scelta per rispondere al questionario**		**712**
A2	22	155			
B1	15	102	Italiano (default)	67	478
B2	4	31	Arabo	11	78
Da quanto frequenta la scuola		**724**	Inglese	9	64
Da quest'anno	40	289	Spagnolo	9	62
Da 2 anni	39	283	Francese	2	14
Da 3 anni	13	96	Russo	2	14
Da 4+ anni	8	56	Cinese	1	6

Fonte: questionario online agli studenti

minorenni possono accedere anche al sistema d'istruzione istituzionale. Il livello d'istruzione dichiarato è medio-alto (il 34% ha il diploma delle superiori) e alto (ben il 40% è laureato) e nell'84% dei casi il titolo di istruzione più alto è stato conseguito nel paese di origine.

Il paese di nascita (origine) è stato raggruppato in 6 macro-aree di provenienza, fra cui primeggiano l'America Latina (32%, con una prevalenza di studenti dal Perù) e i paesi MENA (31%). MENA è un acronimo inglese comunemente utilizzato per indicare i paesi del Medio Oriente e del Nord Africa, fra cui quelli più rappresentati qui sono il Marocco e, soprattutto, l'Egitto. A seguire, il 16% degli studenti proviene da altri paesi dell'Asia, fra cui spicca lo Sri Lanka. I paesi OECD (acronimo inglese per Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) sono invece quelli che tendenzialmente godono di un maggior benessere economico. Fra i più rappresentati nel nostro campione ci sono Italia e Russia. Se si considera che le rotte migratorie non sono sempre lineari, non stupisce che anche chi è nato in Italia, se poi è cresciuto all'estero, abbia bisogno, una volta tornato, di imparare o perfezionare il proprio italiano. Infine, per completare le aree di origine, ci sono gli studenti provenienti da paesi dell'Est Europa (non OECD), fra cui spicca l'Ucraina, e dal Centro-Sud Africa, dove prevale il Senegal.

Per quanto riguarda la situazione abitativa, il 44% vive con i propri parenti, il 20% da solo o con amici/coinquilini e il 4% vive in comunità o nei centri CAS. Quasi la metà del campione (46%) è coniugato e/o ha un partner, anche se non necessariamente vive assieme al partner, che potrebbe non essere in Italia. Fra gli studenti che hanno un partner, l'83% ha un partner proveniente dal suo stesso paese di origine e solo il 9% ha un partner italiano. Quasi la metà del campione (46%) non ha figli, mentre fra chi ha figli circa due terzi ha solo figli all'estero e il restante terzo ha figli in Italia. Emerge quindi un quadro di situazioni familiari variegate e spesso transnazionali: famiglie separate dai confini e dall'esperienza migratoria (Ambrosini 2019). Le religioni prevalenti sono il cristianesimo (44% fra cattolici, ortodossi e protestanti) e l'Islam (37%, fra cui musulmani sciiti e sunniti).

Il 70% degli studenti è in Italia da meno di 5 anni e la maggior parte (53%) pensa che ci rimarrà per il resto della vita. Solo una piccola minoranza ha la cittadinanza italiana (4%) o europea (2%), una buona fetta, però, ha un permesso di soggiorno di lungo periodo (34%, includendo anche i casi di ricongiungimento familiare). La situazione più diffusa (39%) è quella del permesso di soggiorno di breve durata, quindi da rinnovare con una scadenza ravvicinata di qualche mese o anno. Seguono poi al 21% gli studenti che hanno dichiarato di non avere alcun permesso di soggiorno e, come anticipato, ci aspettiamo che fra i molti che non hanno risposto a questa domanda ci siano soprattutto persone che si trovano nella stessa situazione ma non si sono sentite a loro agio nel dichiararlo.

Un'altra serie di domande del questionario indaga la situazione prevalente degli studenti, sia prima di arrivare sia una volta arrivati in Italia. Attualmente, il 61% degli studenti lavora in Italia e un altro 7% cerca lavoro. Inoltre, l'11%

sta studiando, il 12% si dedica alla cura della casa e/o dei familiari, solo il 2% è in pensione. Fra coloro che lavorano, i settori di occupazione prevalenti sono pulizia/cura/sanità (21%) e vendite/logistica/cibo (8%).

Infine, abbiamo indagato alcuni aspetti relativi alla scuola e al corso di italiano frequentato. La maggior parte degli studenti segue corsi di livello base (A1, 28%) o anche più basso (il «Base/Alfa/Pre-A1» per chi è proprio agli inizi, ovvero il 31%), non a caso il 40% degli studenti è al primo anno di scuola di italiano. Forse anche perché molti studenti hanno appena iniziato il corso, la metà (49%) dice di non frequentare i compagni di classe, mentre un'altra metà li frequenta e alcuni li considerano anche loro amici (23%). La lingua di compilazione selezionata (soprattutto l'italiano, al 67%) non è per forza indicativa del livello di conoscenza (per intenderci, sceglierebbero la versione in italiano quegli studenti che hanno già raggiunto un buon livello di italiano) poiché, come anticipato nella nota metodologica (Capitolo 3), gli studenti potrebbero aver utilizzato il questionario anche a scopo didattico, compilandolo in classe con il supporto dell'insegnante.

La Tabella 5.2 mostra le risposte ad altre domande del questionario, che si differenziano dalle precedenti perché prevedono una risposta multipla. Poiché lo stesso studente può indicare più opzioni di risposta, il totale delle frequenze relative (%) per ciascuna variabile non corrisponde a 100, ma indica la percentuale di risposte sul totale dei rispondenti (che è 724 per la prima domanda presente in tutte le versioni del questionario, mentre è 628 per le successive tre domande non presenti nella versione alleggerita, vedi Capitolo 3). Nella tabella si riportano solo le opzioni maggiormente selezionate dagli studenti.

Fra i principali motivi per migrare in Italia emergono la ricerca di una vita migliore (selezionata dal 39% dei rispondenti) e la volontà di raggiungere amici e parenti che si trovavano già in Italia (39%). Le opportunità lavorative sono state indicate un po' meno come motivo di migrazione (29%) ma, una volta in Italia, buona parte dei rispondenti dice di voler studiare l'italiano anche per motivi lavorativi (60%). Fra le altre motivazioni allo studio dell'italiano emergono la volontà di conoscere meglio la società italiana (35%) e di stringere nuove amicizie in Italia (32%), oltre all'intenzione di passare l'esame di lingua richiesto per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo (28%).

Per quanto riguarda gli ostacoli e gli aiuti che gli studenti sperimentano nell'apprendere la lingua, i rispondenti segnalano che le difficoltà principali sono la mancanza di occasioni per parlare l'italiano (35%) e la mancanza di tempo per lo studio (31%). Invece, gli aiuti nell'apprendimento della lingua e, più in generale, nei momenti di difficoltà (per esempio per malattia, cibo, sostegno morale) tendono a essere offerti più dai parenti e amici che si trovano in Italia (31%). Anche gli insegnanti e i compagni di classe, pur se in misura minore

Tabella 5.2 Principali segnalazioni emerse dagli stranieri che studiano l'italiano

	%	N
Principali motivi per migrare		**724**
Per una vita migliore	39	283
Parenti o amici già in Italia	39	279
Opportunità lavorative	29	208
Motivazioni per imparare l'italiano		**628**
Per lavoro	60	378
Per conoscere meglio la società italiana	35	219
Per studio	33	210
Per fare amicizia, conoscere nuove persone	32	200
Per ottenere il permesso di soggiorno	28	173
Ostacoli a imparare l'italiano		**628**
Poche occasioni per parlare italiano	35	218
Poco tempo per lo studio (oltre alle lezioni)	31	196
Perdo le lezioni per lavoro o impegni familiari	18	116
Le lezioni sono troppo difficili per il mio livello	7	41
Persone d'aiuto nei momenti di difficoltà		**628**
I parenti e/o amici in Italia	31	192
I parenti e/o amici nel paese d'origine	25	157
Gli insegnanti e/o i compagni della scuola di italiano	16	152
Nessuno mi aiuta	15	94

Fonte: questionario online agli studenti

(16%), possono essere d'aiuto. Occorre considerare però che buona parte degli studenti è appena arrivata e ha bisogno di tempo per stringere i contatti con le persone incontrate a scuola. Infine, la semplice denuncia «Nessuno mi aiuta» fatta dal 15% degli studenti ci ricorda che la condizione dello straniero è di per sé sempre esposta al rischio di isolamento.

5.1.2 *Le differenze più significative*

Dopo aver mostrato i risultati relativi a singole variabili, in questa sezione incrociamo invece i risultati di due variabili alla volta. A differenza delle analisi monovariate, dalle analisi bivariate in poi saranno applicati i pesi costruiti sui dati di «censimento» di tutta la popolazione degli studenti forniti dalla Rete (che nell'anno scolastico 2024/25 contava ben 7693 studenti, vedi Capitolo 3). Per

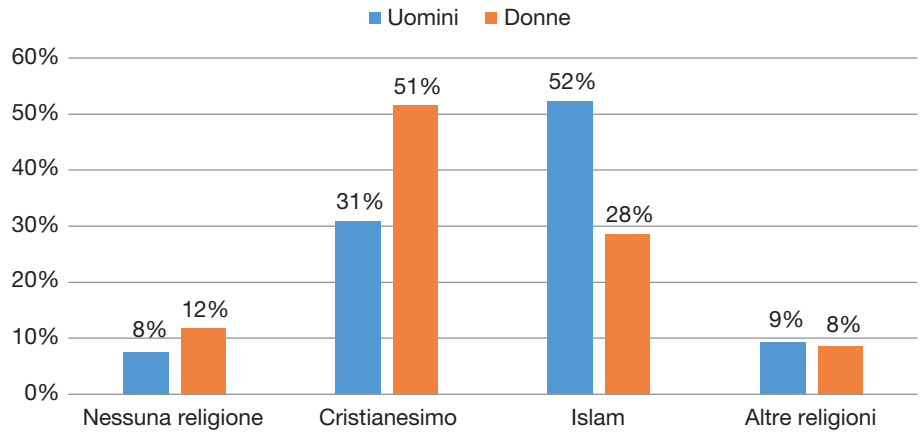
calcolare i pesi sono state considerate quattro variabili presenti sia nei dati della Rete sia nel questionario, ovvero: il genere, le classi di età, il livello di istruzione e l'area di origine. Grazie a questa pesatura, i risultati del questionario (raccolti per soli 724 studenti, corrispondenti a quasi il 10% della popolazione di riferimento) possono essere considerati rappresentativi per tutti gli studenti delle scuole di italiano per stranieri.

La Figura 5.1 mostra l'incrocio della variabile genere (una volta esclusi i pochi casi di genere «Altro») con la variabile relativa alla religione. Emerge che circa la metà degli studenti uomini è di religione musulmana, mentre la metà delle studentesse è di religione cristiana (fra cui si annoverano prevalentemente i cattolici, seguiti dagli ortodossi e dai protestanti).

La Figura 5.2 mostra invece l'incrocio della variabile area di provenienza (che raggruppa le aree di origine in base al paese di nascita) con gli anni di permanenza (in media) in Italia. È interessante notare che gli studenti provenienti dal Centro-Sud Africa e dall'America Latina sono tendenzialmente arrivati da poco in Italia (in media da meno di 3 anni), mentre quelli provenienti dai paesi OECD hanno in media 9 anni di permanenza.

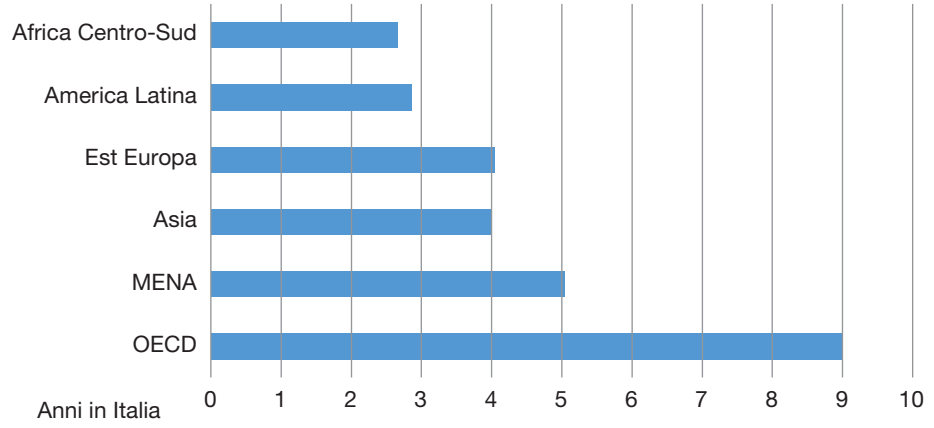
La Tabella 5.3 mostra la situazione prevalente che lo studente di italiano vive attualmente in Italia (ultima riga dei totali in basso), che sia di lavoro (63%), disoccupazione (8%), studio (12%), inattività (15%, presumibilmente per dedicarsi ad attività di cura familiare) o pensione (2%). L'ultima colonna dei totali a destra mostra invece la situazione prevalente degli studenti prima che emigrassero, ovvero quando erano nei loro rispettivi paesi di origine. Inoltre, leggendo

Figura 5.1 Religione divisa per genere



Fonte: questionario online agli studenti

Figura 5.2 **Media degli anni di permanenza in Italia per area di origine**



Fonte: questionario online agli studenti

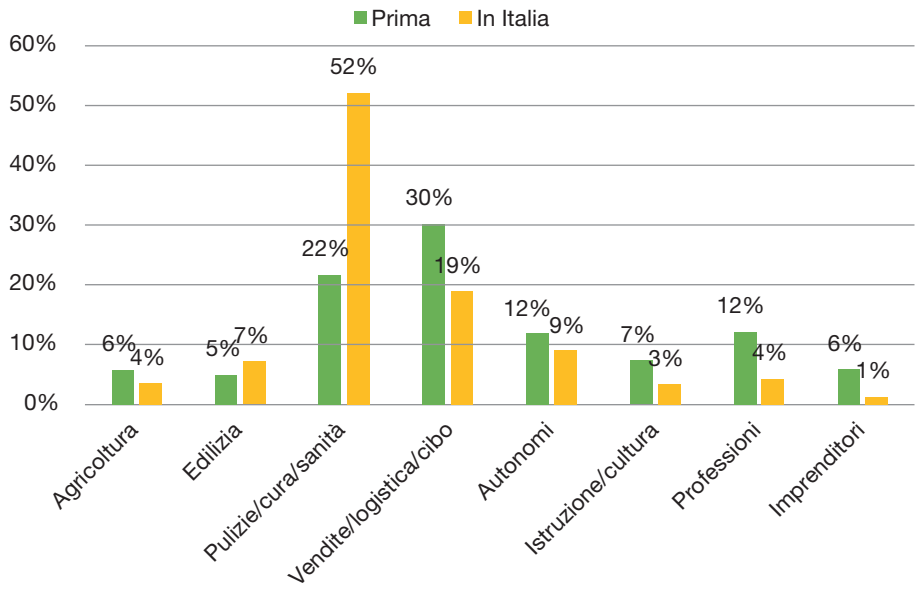
Tabella 5.3 **Situazione prevalente prima e dopo la migrazione, percentuali di cella**

		Situazione attuale, in Italia					
		Lavora	**Cerca lavoro**	**Studia**	**Sta a casa**	**È in pensione**	**Totale**
Prima, nel paese di origine	**Lavorava**	43%	1%	3%	2%	0%	**49%**
	Cercava lavoro	13%	6%	1%	1%	0%	**21%**
	Studiava	2%	0%	6%	0%	0%	**9%**
	Era a casa	4%	1%	2%	12%	1%	**19%**
	Era in pensione	1%	0%	0%	0%	1%	**2%**
	Totale	**63%**	**8%**	**12%**	**15%**	**2%**	**100%**

Fonte: questionario online agli studenti

l'incrocio delle situazioni prima e dopo la migrazione (totali di cella), notiamo le situazioni che sono cambiate (celle in bianco) e quelle rimaste invariate (celle sulla diagonale in grigio). Gran parte di coloro che lavoravano prima di partire oggi lavora anche in Italia (43% rispetto a 49%); oltre la metà di coloro che erano disoccupati nel loro paese ha poi trovato lavoro qui (13% rispetto a 21%). Leggendo i dati in senso contrario a partire dalla situazione attuale, fra coloro che ora studiano, la metà studiava anche prima (6% rispetto a 12%) mentre altri lavoravano (3%) o erano a casa (2%); fra coloro che ora sono inattivi, molti lo erano anche prima di arrivare (12% rispetto a 15%). Infine, la percentuale dei pensionati, molto ridotta, è rimasta invariata (2%), pur se alcuni prima erano

Figura 5.3 Settore occupazionale prima e dopo l'arrivo in Italia (fra soli lavoratori)



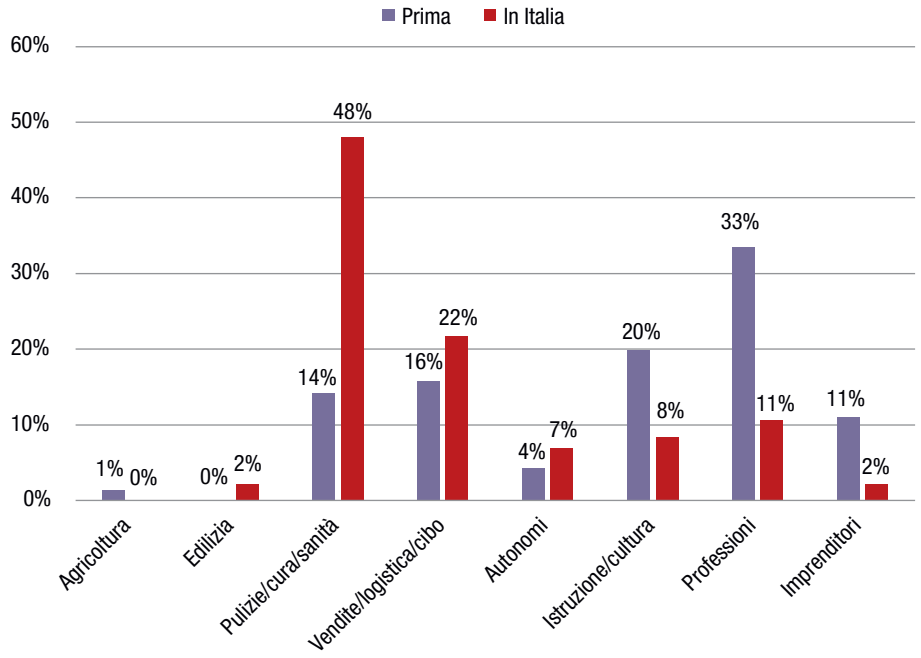
Fonte: questionario online agli studenti

a casa, poi sono «entrati» nella pensione (1%), mentre altri sono «usciti» dalla pensione per mettersi a lavorare qui (1%).

La Figura 5.3 mostra il settore occupazionale prevalente fra quel 49% di studenti che (come mostrato in Tabella 5.3) lavorava prima della migrazione e quel 63% che attualmente lavora in Italia. Il 52% degli studenti che oggi lavora in Italia è impiegato nel settore delle pulizie e della cura (si tratta di assistenti familiari, OSS, custodi, baby-sitter) che prima della migrazione occupava solo il 22% degli studenti che lavorava nel paese di origine. Un settore che invece è calato nel confronto fra prima e dopo la migrazione è quello delle vendite, della logistica e dell'alimentare (camerieri, cuochi, fattorini), che è passato dal 30% al 19%. Questi due settori (pulizie e cura da una parte e vendite, logistica e cibo dall'altra) sono anche i principali settori in cui gli studenti erano occupati prima di partire e sono tuttora occupati in Italia.

Infine, la Figura 5.4 mostra la percentuale di laureati fra gli occupati in ciascun settore. Se prima i laureati si concentravano fra le libere professioni, il settore dell'istruzione e della cultura, una volta arrivati in Italia, sono finiti per quasi la metà (48%) nel settore delle pulizie e della cura. Questi dati ci suggeriscono che molti degli studenti e delle studentesse che lavorano sono «sovra-qualifi-

Figura 5.4 **Percentuale di laureati per settore occupazionale prima e dopo l'arrivo in Italia (fra soli lavoratori)**



Fonte: questionario online agli studenti

cati», ovvero stanno svolgendo un'occupazione che richiederebbe un titolo di studio inferiore a quello che possiedono. Le ragioni di tale sovra-qualificazione possono essere molteplici (Montanari 2025), legate per esempio a: un mancato riconoscimento del titolo di studio, se conseguito all'estero (la Tabella 5.1 informa infatti che solo il 12% degli studenti ha conseguito il titolo più alto in Italia), perché non tradotto (le traduzioni linguistiche ufficiali e le relative pratiche possono essere molto costose) o non considerato valido in Italia; una difficoltà di accesso alle posizioni qualificate per via di barriere linguistiche e culturali, o anche per scarse informazioni sui lavori disponibili; una discriminazione diretta o indiretta nei confronti degli stranieri da parte dei datori di lavoro, per cui gli stranieri vengono confinati nei lavori collocati in basso nella scala sociale. Nel contesto europeo, i paesi mediterranei, fra cui l'Italia, tendono a segregare maggiormente gli stranieri nelle stesse occupazioni meno qualificate, senza offrire loro l'opportunità di fare carriera nel tempo, rispetto invece ai paesi del Centro-Nord Europa che hanno una più lunga storia di immigrazione (Reyneri e Fullin 2011).

5.2 Un confronto fra tre profili di studenti

Questa sezione approfondisce tre profili di studenti stranieri emersi dai risultati del questionario. Da un lato, l'obiettivo dei profili è quello di riassumere le caratteristiche demografiche, la storia migratoria e come vivono in Italia i rispondenti. Questi profili si possono intendere come «tipi ideali», che raccontano in maniera efficace alcune esperienze esemplificative degli stranieri nel nostro paese, senza per forza volerle esaurire tutte nel dettaglio. Dall'altro lato, l'intento dei profili è quello di comprendere meglio la molteplicità dei bisogni linguistici, con le relative aspirazioni e potenzialità, che variano anche in base a diversi contesti di vita sperimentati dai migranti (Montanari *et al.* 2024; de Haas 2021). Riconoscere, infatti, le specifiche esigenze di ciascuno studente, i punti di forza, le risorse, ma anche le particolari difficoltà e gli ostacoli nell'imparare l'italiano, è fondamentale per rendere più mirato e incisivo l'intervento degli insegnanti e delle scuole.

Com'è noto nel dibattito accademico e come abbiamo già rilevato nell'ambito della nostra ricerca, nel rivolgersi alle scuole di italiano gli stranieri non si propongono solo l'obiettivo di migliorare le proprie competenze linguistiche, ma possono avere anche altri obiettivi complementari, legati al loro interagire e prendere via via sempre più parte alla società in cui vivono. Quindi, oltre ai bisogni linguistici, i differenti profili di stranieri di seguito delineati si rivolgono in genere alle scuole di italiano con «meta-obiettivi» fra loro diversi, come per esempio la ricerca di nuove amicizie o di un lavoro, di informazioni per accedere ai servizi, per espletare i documenti ecc. Sebbene dare supporto agli studenti nel raggiungimento di questi loro «meta-obiettivi» non sia l'intento primario delle scuole di italiano, la nostra analisi dell'operato della Rete suggerisce che non si tratta di un intento secondario, ma anzi parimenti importante.

La Tabella 5.4 mette a confronto i tre profili di studenti che riteniamo esemplificativi (corrispondenti a tre sotto-campioni del totale) e calcola il loro scostamento dal totale degli studenti su più dimensioni. Per ciascun profilo, si mostra la percentuale di studenti che hanno determinate caratteristiche e, a fianco, di quanti punti percentuali si discostano in negativo o in positivo rispetto al totale degli studenti (tale differenza è espressa sia attraverso i numeri sia mediante le bandierine, che sono proporzionali all'entità dello scostamento). Di seguito evidenziamo, profilo per profilo, le principali caratteristiche distintive rispetto al totale degli studenti, oltre che le rispettive risposte alle domande multiple (motivazioni a migrare e a studiare l'italiano, nonché gli ostacoli e gli aiuti ricevuti).

Tabella 5.4 **Confronto fra i tre profili e loro scostamento dal totale degli studenti**

	Under 30		Donne MENA		Senza permesso		Totale
	%	Δ	%	Δ	%	Δ	%
Genere							
Uomo	54	10	0		53	8	44
Donna	46	-10	100		47	-8	56
Classi di età							
Under 30	100		33	-4	41	4	37
31-50 anni	0		52	6	40	-6	46
Over 50	0		15	-2	19	2	18
Livello di istruzione							
Fino a elementari	13	-1	13	-1	14	0	14
Medie	16	3	9	-4	17	4	13
Superiori	41	7	22	-12	44	10	34
Università	31	-9	57	17	25	-15	40
Permanenza in Italia							
Fino a 1 anno	45	10	9	-26	57	23	35
Da 1 a 5 anni	37	1	35	0	34	-2	35
Da 5 a 10 anni	5	-5	21	10	5	-6	11
Più di 10 anni	12	-6	35	16	4	-15	19
Area di origine							
America Latina	23	-8	0		47	16	31
MENA	37	2	100		23	-11	34
OECD	15	2	0		10	-3	13
Altra Asia	11	2	0		9	0	8
Est Europa	6	-1	0		6	0	7
Africa Centro-Sud	9	2	0		4	-3	7
Religione							
Nessuna religione	15	5	7	-3	13	3	10
Cristiana	32	-10	10	-32	47	5	42
Islam	44	5	83	44	31	-8	39
Altre religioni	9	0	0	-9	9	0	9
Stato civile							
Single	72	28	6	-38	51	7	44
Con partner	28	-28	94	38	49	-7	56

	Under 30		Donne MENA		Senza permesso		Totale
	%	Δ	%	Δ	%	Δ	%
Permesso di soggiorno							
Senza permesso	35	3	4	-27	100		32
Breve, a scadenza	31	-2	21	-13	0		34
Lungo o cittadinanza	34	-1	75	40	0		35
Cosa fa ora in Italia							
Lavora	54	-11	25	-40	77	12	65
Cerca lavoro	9	1	1	-7	11	3	8
Studia	28	17	14	2	7	-4	11
A casa	9	-5	57	43	4	-10	14
In pensione	0	-2	3	1	1	-1	2
% sul totale **N**	37	258	13	91	32	232	724

Fonte: questionario online agli studenti.

5.2.1 *I giovani under 30*

I giovani sotto i trent'anni rappresentano il 37% dei rispondenti al questionario e costituiscono il profilo numericamente più rilevante. Molti di questi giovani sono arrivati in Italia durante la loro fase di transizione dallo studio al lavoro. Attualmente, il 62% già lavora o è alla ricerca di un'occupazione, mentre il 28% è ancora impegnato in percorsi di formazione. Solo un numero esiguo (9%), perlopiù composto da giovani donne, non cerca lavoro né studia, dedicandosi probabilmente alla cura della famiglia. Dal punto di vista della storia migratoria, i giovani under 30 hanno una presenza relativamente recente sul territorio italiano: il 45% vive in Italia da meno di un anno. Anche la condizione familiare riflette una fase di mobilità in cui le possibili unioni affettive non si sono ancora delineate, dato che il 72% si dichiara single.

Per quanto riguarda l'area di provenienza, i giovani under 30 sono un gruppo eterogeneo: il 37% proviene dall'area MENA (Medio Oriente e Nord Africa), il 23% dall'America Latina e il 15% da paesi OECD. La varietà delle aree di origine riflette esperienze migratorie e di vita in Italia molto differenti, pur se accomunate dalla giovane età e da aspettative di inserimento sociale e professionale. Fra i motivi della migrazione menzionati dai giovani under 30 emergono soprattutto quelli legati alla famiglia di origine: il 91% dichiara di aver seguito parenti (genitori, fratelli o sorelle, zii, cugini) già immigrati in Italia. Ciò indica come i legami parentali svolgano un ruolo centrale nei percorsi migratori giovanili, fungendo da fattore di attrazione e da primo supporto all'arrivo. Com'è

noto in letteratura, più che una scelta individuale, la migrazione è spesso il risultato di decisioni collettive prese a livello familiare o di (piccola) comunità (Stark e Bloom 1985).

Per quanto riguarda le motivazioni a studiare l'italiano (elaborazioni non mostrate in tabella), il 51% dei giovani under 30 dice di farlo con l'obiettivo di migliorare le proprie opportunità occupazionali. Tuttavia, una quota significativa (22%) studia l'italiano per migliorare la propria formazione, segnalando in particolare l'importanza di conoscere l'italiano per affrontare i percorsi universitari. Invece il principale ostacolo all'apprendimento linguistico per i giovani under 30 sono le poche occasioni per fare pratica parlando italiano, come lamenta il 26% dei rispondenti nel gruppo. Questo dato evidenzia una contraddizione frequente nei contesti migratori, ovvero che vivere in Italia non garantisce di per sé l'esposizione alla lingua, soprattutto quando le reti sociali sono composte prevalentemente da connazionali. Del resto, anche il sostegno principale proviene da «parenti o amici in Italia» (28%), che rappresentano una risorsa importante per accogliere questi giovani ma, al contempo, rischiano di limitarne i contatti e il processo di socializzazione con i madrelingua italiani, poiché fra stranieri si tende a parlare la lingua straniera comune. La letteratura mette in luce come i legami «forti» (ovvero con familiari e amici stretti, a differenza dei legami «deboli» per esempio con persone appena conosciute nel paese di destinazione) sono utili agli immigrati soprattutto all'inizio (per accedere alle informazioni di base, a un primo lavoro spesso non qualificato, trovare un alloggio) ma tendono poi a «intrappolarli» nella situazione di partenza (con poche interazioni al di fuori della propria «nicchia etnica» e poche *chances* di mobilità sociale) (Popivanov e Kovacheva 2019; Granovetter 1973).

5.2.2 *Le donne dell'area MENA*

Le donne provenienti dall'area MENA costituiscono il 13% dei rispondenti e rappresentano un profilo molto specifico (pre-definito sia nel genere sia nell'area di provenienza) ma significativo. Infatti, molte delle scuole della Rete hanno organizzato corsi dedicati a sole donne per venire incontro a quelle donne (tipicamente musulmane, che indossano il velo e provengono dai paesi MENA) che per via della loro religione, cultura e situazione familiare non si sentirebbero a loro agio nel frequentare classi miste. Spesso si tratta di donne madri che portano con sé a lezione i loro bambini (specialmente se piccoli, in età pre-scolare), perché non hanno la possibilità di affidarli ad altri (parenti, amici o baby-sitter a pagamento).

Un primo risultato interessante quanto (probabilmente, per i più) inaspettato è che, dal punto di vista educativo, questo gruppo risulta ben più istruito rispetto alla media degli studenti: il 57% delle studentesse è laureata, contro

una media del 40% sull'intero campione. L'alto grado di istruzione non coincide però con un'alta qualifica lavorativa, poiché il 57% di queste donne non è attiva nel mercato del lavoro, ma si dedica piuttosto alla cura della famiglia. Fra le restanti, solo il 25% lavora e il 14% studia come attività prevalente. La dimensione familiare (relativa non tanto alla famiglia di origine quanto all'unione formata in età adulta), con gli impegni di cura che comporta, è quindi centrale per questo profilo, che presenta la quasi totalità di donne con un partner (94%) anziché single. Inoltre, l'83% si dichiara di religione musulmana.

La migrazione delle donne dall'area MENA è motivata principalmente dal ricongiungimento familiare: il 48% è arrivato in Italia per raggiungere i familiari, mentre solo l'8% per motivazioni lavorative. Dal punto di vista giuridico, le situazioni sono diversificate: il 10% ha la cittadinanza italiana, il 40% si è avvalsa di un ricongiungimento familiare e il 28% possiede un permesso di soggiorno di lungo periodo. Anche le motivazioni allo studio della lingua italiana sono fortemente legate alle esigenze della loro famiglia e alla vita quotidiana, anziché a motivazioni lavorative: quella più frequente è «per aiutare i figli a scuola» (57%), seguita da «per fare amicizia» (36%) e «per conoscere meglio la società italiana» (36%). Emerge quindi che la lingua italiana non è soltanto uno strumento per migliorare le proprie opportunità di formazione e di carriera lavorativa (come nel caso dei giovani under 30), ma può essere anche un veicolo di integrazione sociale e di partecipazione alla vita comunitaria.

Anche nel caso delle donne dell'area MENA, il principale ostacolo segnalato è la mancanza di occasioni per praticare l'italiano parlato (46%). Tuttavia, a differenza del gruppo dei giovani, per le donne tale difficoltà non è tanto dovuta al fatto che frequentano prevalentemente connazionali (come amici o colleghi di lavoro), ma al fatto che rimangono relegate prevalentemente fra le mura domestiche, con reti sociali spesso limitate all'ambito familiare. Infine, anche per questo profilo gli aiuti principali provengono da «parenti o amici in Italia» (27%).

5.2.3 *Le persone senza permesso di soggiorno*

Le persone senza permesso di soggiorno rappresentano il 32% dei rispondenti, considerando anche coloro che hanno preferito non rispondere alla relativa domanda. Si tratta quindi di un gruppo numericamente rilevante, oltre che socialmente vulnerabile. La maggioranza lavora (77%) o è alla ricerca di un'occupazione (11%), spesso in settori informali o precari. Nel complesso, quindi, le persone senza permesso corrispondono al profilo più attivo nel mercato del lavoro (87%) individuato nella nostra analisi. Sul piano dell'età anagrafica, si tratta di un gruppo piuttosto eterogeneo: il 41% è under 30, ma è presente anche

una quota significativa di over 50 (19%). La distribuzione di genere è bilanciata e circa la metà è single (51%). Le aree di provenienza mostrano una forte presenza dell'America Latina (47%), seguita dai paesi MENA (23%) e da una quota non trascurabile di paesi OECD (10%). Per quanto riguarda la religione, il 47% si dichiara di religione cristiana.

La principale motivazione alla migrazione fra coloro che non hanno un permesso di soggiorno è di tipo economico: il 64% è arrivato in Italia per opportunità lavorative o in cerca di «una vita migliore». In questo profilo, la migrazione appare quindi come una strategia di sopravvivenza e di miglioramento delle proprie condizioni di vita, che vale la pena mettere in atto anche in assenza di tutele giuridiche. Ricordiamo inoltre che le persone senza permesso arrivano solo in parte tramite canali irregolari (come, per esempio, gli sbarchi via mare), ma il canale di ingresso principale è in genere un permesso regolare, perlopiù turistico, che poi scade senza essere rinnovato. Si parla in questo caso tecnicamente di *overstayers*. Inoltre, trovare un lavoro può consentire di accedere alla regolarizzazione, sia pure con fatica, lunghe attese e percorsi tortuosi, grazie alle sanatorie o a un uso improprio dei decreti-flussi, come discusso nel Capitolo 2.

Non stupisce quindi che lo studio dell'italiano fra coloro che non hanno un permesso di soggiorno sia particolarmente finalizzato al lavoro (55%) oltre che a «ottenere il permesso di soggiorno» (32%). La lingua è, infatti, una risorsa fondamentale sia per l'emancipazione economica sia per l'accesso ai diritti.

In linea con i due profili precedenti, anche fra gli studenti senza permesso di soggiorno, caratterizzati da una così ampia eterogeneità di provenienze e caratteristiche anagrafiche, l'ostacolo principale coincide con la mancanza di occasioni per praticare l'italiano parlato (25%). A tal proposito, notiamo che le condizioni di irregolarità possono rendere particolarmente difficile l'accesso a corsi di lingua formali e a contesti di interazione sicuri con madrelingua italiani. Le scuole della Rete, proponendosi di accogliere – esplicitamente e senza riserve – tutti gli stranieri, compreso chi non ha un permesso di soggiorno, svolgono un ruolo fondamentale nel ridurre proprio queste barriere. Inoltre, ancora una volta, il maggior sostegno proviene soprattutto da «parenti o amici in Italia» (23%), confermando il ruolo cruciale delle reti informali come principale agenzia di supporto disponibile agli immigrati in Italia.

5.3 Studiare l'italiano per lavoro

Una dimensione interessante per confrontare gli studenti stranieri fra loro è quella della motivazione principale per cui studiano l'italiano. In base ai ri-

sultati già mostrati in Tabella 5.2, 378 studenti (ovvero il 60% del campione) hanno dichiarato di studiare l'italiano per lavoro, oltre ad altre eventuali motivazioni previste dalla relativa domanda a risposta multipla. Si tratta di una platea ben più ampia di coloro che sono immigrati in Italia in cerca di opportunità lavorative (29%), poiché l'esigenza di lavorare potrebbe essere sorta successivamente alla migrazione, per esempio per far fronte a maggiori difficoltà economiche in Italia, oppure una migliore conoscenza della lingua italiana può essere vista come una risorsa per una progressione professionale. Al tempo stesso, coloro che studiano l'italiano per lavoro non corrispondono a tutti quelli che attualmente lavorano (63%) o cercano lavoro (8%) in Italia. Alcuni stranieri, infatti, potrebbero non aver strettamente bisogno di conoscere (bene) l'italiano per lavorare, come per esempio chi è impiegato in enclavi etniche dove è sufficiente parlare la propria lingua per interagire con i colleghi, o lavorare in ambiti (pulizie, retrocucina dei ristoranti) in cui può essere sufficiente una conoscenza molto sommaria dell'italiano o la mediazione di un connazionale. Più semplicemente, possono trovarsi a lavorare per necessità, anche conoscendo poco l'italiano. Utilizzare quindi questa dimensione, comparando chi studia l'italiano anche per lavoro da una parte e chi non adduce il lavoro fra le motivazioni dall'altra, può potenzialmente offrire informazioni significative su chi sono gli studenti e sui diversi modi in cui affrontano lo studio dell'italiano.

In questa analisi proponiamo di considerare «studiare l'italiano per lavoro» oppure «No» come variabile dipendente (dicotomica) e di provare a spiegarla attraverso un'analisi delle probabilità. La Tabella 5.5 mostra due modelli di regressione logistica che stimano la probabilità che gli studenti vogliano imparare l'italiano per motivi legati al lavoro anziché per altri motivi, in base a una serie di loro caratteristiche qui considerate come variabili indipendenti: il genere, la classe di età, il livello di istruzione, la durata della permanenza e l'area di origine. Con questi due modelli ci proponiamo in particolare di approfondire l'interazione fra il genere e l'istruzione da una parte (a), oltre che fra il genere e l'area di origine dall'altra (b).

Per entrambi i modelli, scorrendo l'elenco delle variabili, osserviamo innanzitutto che essere donna riduce la probabilità di studiare l'italiano per motivi legati al lavoro (-1,8 nel modello a) che si concentra sul ruolo dell'istruzione; -0,9 nel modello b) sul ruolo dell'area di origine) rispetto a essere uomo. Inoltre, chi non si trova nelle classi intermedie di età (rispetto alla fascia dai 30 ai 39 anni, qui presa a riferimento) ha meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro, specialmente se minorenne (-2,3/-2,0) o sopra i 50 anni (-1,3/-1,4). Il livello di istruzione invece non ha un effetto statisticamente significativo (mancano a fian-

co dei coefficienti le stelline, che indicano la significatività statistica) tranne che nel modello a), dove chi è laureato ha meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro rispetto a chi ha un titolo di studio non superiore alla scuola media (-1,1). Inoltre, una permanenza superiore a 5 anni (rispetto al valore di riferimento, fino a 1 anno) riduce la probabilità di studiare l'italiano per lavoro anziché per altri motivi. Infine, la variabile relativa all'area di origine mette a confronto le due principali aree di provenienza degli studenti della Rete, ovvero l'America Latina e i paesi MENA (Medio Oriente e Nord Africa), con una terza categoria «Altri paesi» (che contiene Asia, Est Europa, Centro-Sud Africa e paesi OECD) qui assunta a riferimento. Secondo il modello a), chi proviene dai paesi MENA ha meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro (-0,5) rispetto a chi proviene da «Altri paesi».

A seguire, nella Tabella 5.5 vengono presentate le interazioni, che si distinguono in base al modello considerato e ci permettono di interpretare meglio i risultati precedenti. Il modello a) mostra l'effetto congiunto di genere e istruzione, da cui emerge che le donne con un diploma delle superiori (1,0) e laureate (1,7) hanno una maggiore probabilità di studiare l'italiano per lavoro rispetto agli uomini con un titolo di istruzione che raggiunge al massimo il diploma di scuola media. In altre parole, con l'aumentare del titolo di istruzione si riducono le differenze di genere e diventa più probabile che anche le donne, oltre agli uomini, studino l'italiano per lavoro. Ciò accade al netto del fatto che fra i laureati (se consideriamo entrambi i generi, come per il coefficiente commentato sopra) ci siano meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro rispetto ad altri motivi.

La Figura 5.5, costruita sui margini predittivi del modello di regressione logistica a), ci permette di visualizzare la relazione fra le variabili genere e il titolo di studio. Fra coloro che hanno un titolo di studio fino alle medie, gli uomini hanno nettamente maggiori probabilità di studiare l'italiano per lavoro rispetto alle donne (infatti i due intervalli di confidenza non si sovrappongono). Tuttavia, fra chi ha frequentato le superiori tale divario di genere, pur se visibile, non è più significativo e sparisce quasi del tutto fra chi possiede una laurea. Possiamo interpretare questo dato considerando che fra gli stranieri meno istruiti i ruoli di genere sono più definiti. Da una parte, gli uomini tendono a lavorare di più e quindi a studiare l'italiano per lavoro. Dall'altra parte, le donne sono maggiormente dedicate alla cura domestica e ai figli, di conseguenza, studiano l'italiano principalmente per aiutarli a scuola o fare nuove amicizie. Fra gli stranieri più istruiti vi è invece una maggiore parità di genere, quindi, anche le donne si affacciano sul mercato del lavoro e investono sull'apprendimento della lingua italiana per poter accedere a occupazioni qualificate.

Tabella 5.5 Due modelli di regressione logistica che stimano la probabilità di studiare l'italiano per motivi legati al lavoro

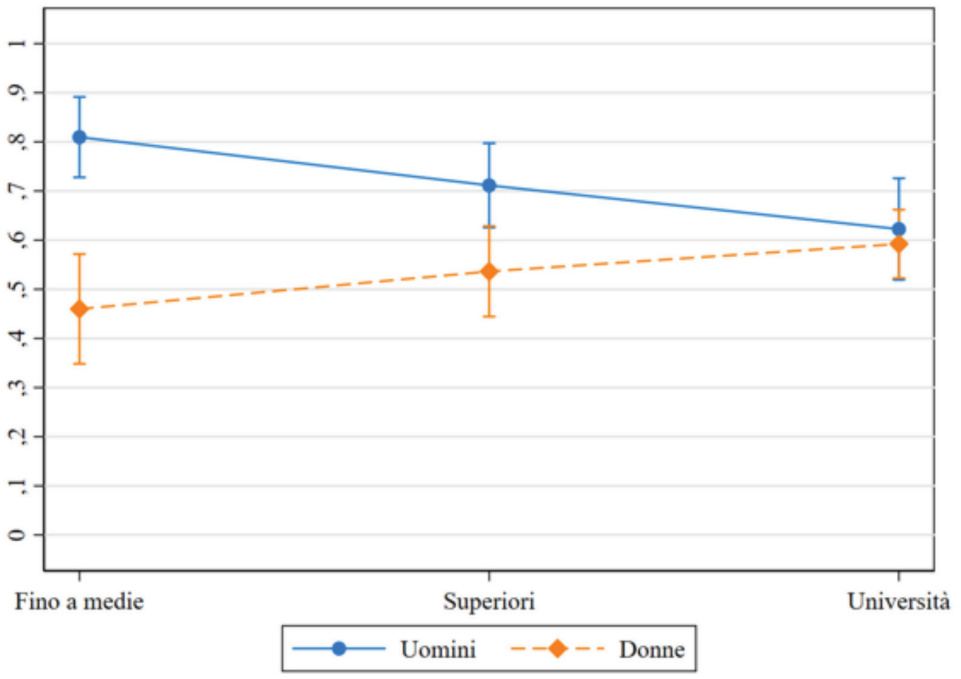
Variabile dipendente (dicotomica): Studiare l'italiano per lavoro/No	**a) istruzione**	**b) area di origine**
Genere (rif. Uomo)		
Donna	-1,8***	-0,9***
Classi di età (rif. 30-39 anni)		
Minore di 18	-2,3***	-2,0***
18-29 anni	-0,6**	-0,6**
40-49 anni	-0,1	-0,1
50+ anni	-1,3***	-1,4***
Livello di istruzione (rif. Fino a medie)		
Superiori	-0,6	0
Università	-1,1***	0,1
Durata della permanenza (rif. Fino a 1 anno)		
Da 1 a 5 anni	-0,2	-0,2
Da 5 a 10 anni	-1,0***	-1,0***
Più di 10 anni	-0,8**	-0,6**
Area di origine (rif. Altre aree)		
America Latina	0,4	-0,4
MENA	-0,5**	-0,2
Interazioni genere e istruzione (rif. Uomini, Fino a medie)		
Donne con Diploma delle superiori	1,0*	
Donne con Laurea universitaria	1,7***	
Interazioni genere e area (rif. Uomini, Altre aree)		
Donne dall'America latina		1,1**
Donne dai paesi MENA		-0,6
Costante	2,4***	1,9***
R Quadro	0,12	0,12
N	576	576

Legenda dei valori di significatività statistica: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.0

Fonte: questionario online agli studenti

Tornando alla Tabella 5.5, resta da commentare l'interazione fra genere e area di origine mostrata nel modello b). Come anticipato, chi proviene dai paesi MENA ha meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro. In aggiunta, l'interazione col genere ci suggerisce che, rispetto agli uomini in «Altre aree», le donne provenienti dall'America Latina hanno più probabilità di studiare l'ita-

Figura 5.5 **Probabilità di studiare l'italiano per motivi lavorativi, in base al livello di istruzione e al genere**

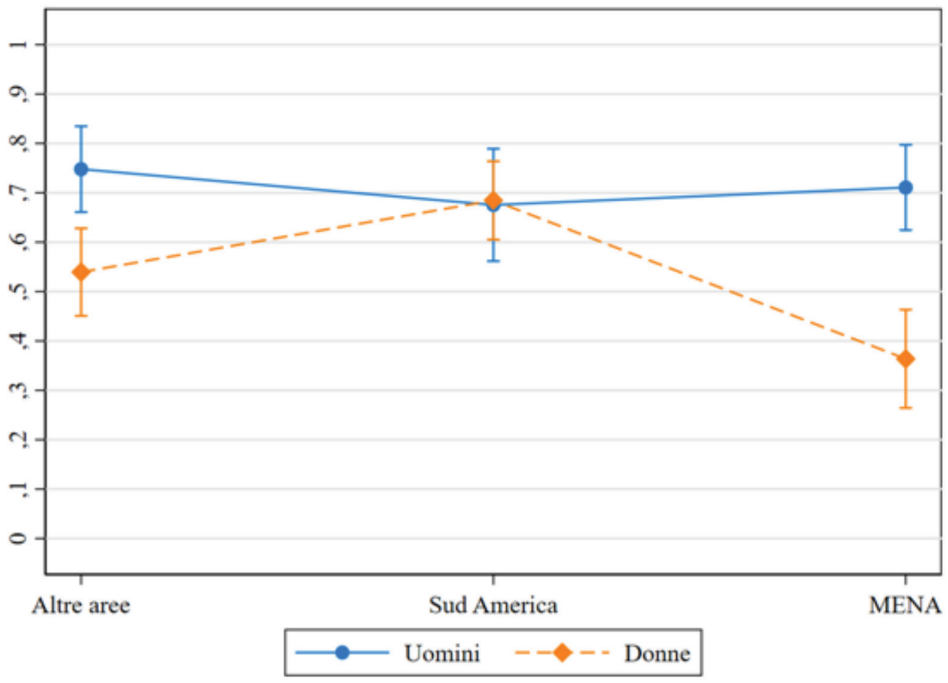


Fonte: questionario online agli studenti

liano per lavoro (1,1), mentre le donne provenienti dai paesi MENA ne hanno meno, anche se quest'ultimo risultato non è significativo. I margini predittivi del modello di regressione logistica b) mostrati dalla Figura 5.6 ci aiutano a chiarire il perché. Le donne hanno meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro sia fra gli studenti che provengono da «Altre aree» sia, soprattutto, fra i paesi MENA, dove si osserva un gap di genere particolarmente ampio (gli intervalli di confidenza sono ancor più distanziati rispetto ad «Altre aree»). Diversamente, fra chi proviene dall'America Latina si osserva una situazione di sostanziale parità fra i generi: donne e uomini hanno la stessa probabilità di studiare l'italiano per lavoro.

In altre parole, i dati ci suggeriscono che stiamo osservando due fenomeni migratori sostanzialmente diversi fra loro (Zanfrini e Giuliani 2023; Barbiano di Belgiojoso e Terzera 2018). Da un lato, le donne dall'area MENA tendono ad arrivare in Italia al seguito dei mariti sfruttando anche il ricongiungimento familiare. Non a caso, il 90% delle donne MENA convive con il partner e solo

Figura 5.6 **Probabilità di studiare l'italiano per motivi lavorativi, in base all'area di origine e al genere**



Fonte: questionario online agli studenti

il 25% lavora, mentre il 57% sta a casa per occuparsi degli impegni familiari. Di conseguenza, come abbiamo visto nella precedente analisi dei profili, anziché studiare l'italiano per lavoro, tendono a studiarlo per aiutare i propri figli a scuola (57%), per fare amicizia (36%) o per conoscere meglio la società italiana (36%), uscendo così dall'isolamento nel solo contesto familiare. Al contrario, le donne provenienti dal Sud America si avventurano spesso da sole nella migrazione, arrivando in Italia per prime (o uniche) rispetto alla propria famiglia (che talvolta rimane all'estero e riceve da loro le rimesse). Fra le donne sudamericane in Italia è quindi meno comune convivere con il partner (26%) e tendono a lavorare molto di più (77%), così da poter mantenere sé stesse oltre che la propria famiglia quando rimane nel paese di origine. Per chi proviene dall'America Latina, infatti, come già ricordato, studiare l'italiano per lavoro è probabile per le donne tanto quanto lo è per gli uomini.

Ricapitolando, i modelli a) e b) suggeriscono che entrambe le variabili istruzione e area di origine sono importanti per comprendere quanto gli stranieri

siano propensi a studiare l'italiano per motivi di lavoro. Tuttavia, occorre considerare entrambe queste variabili congiuntamente al genere per portare alla luce diversi meccanismi con cui operano (adottando quello che in letteratura si chiama approccio intersezionale). Per esempio, l'analisi dell'istruzione da sola (nel solo modello a) suggerisce che i laureati hanno una minore probabilità di studiare l'italiano per lavoro. Se però consideriamo l'istruzione assieme al genere, osserviamo che fra gli uomini tale probabilità diminuisce al crescere del titolo di istruzione, mentre fra le donne vale esattamente il contrario: tendono a studiare di più l'italiano per lavoro con l'aumentare del livello di istruzione. Similmente, studiando l'area di origine da sola, osserviamo che gli stranieri provenienti dai paesi MENA hanno meno probabilità di studiare l'italiano per lavoro. Se però analizziamo congiuntamente l'area di origine e il genere, emerge che il divario di genere fra i paesi MENA è più marcato rispetto ad «Altre aree», mentre è del tutto assente fra i latino-americani. Fra tutte le donne che studiano l'italiano, le donne dell'area MENA (fra cui solo una su quattro lavora) tendono a studiarlo per aiutare i figli a scuola, fare nuove amicizie o conoscere meglio la società italiana, mentre quelle dell'America Latina (che per oltre tre quarti lavorano) hanno più probabilità di studiarlo per motivi legati al lavoro.

Per effettuare questa analisi abbiamo isolato le due aree di provenienza principali (MENA e America Latina), raggruppando tutte le restanti sotto la categoria di riferimento «Altre aree». Queste donne, nel loro insieme, lavorano per la metà circa, e hanno una propensione intermedia a studiare l'italiano per lavoro. Tuttavia, è interessante notare che, prese singolarmente, le donne dell'Est Europa tendono a seguire lo stesso modello migratorio delle latino-americane (arrivano e vivono da sole, lavorano molto anche per inviare le rimesse in patria), mentre quelle asiatiche riproducono, anche se in maniera attenuata, il modello delle donne MENA (arrivano e vivono con la famiglia, lavorano meno anche per dedicarsi alla cura dei familiari).

CAPITOLO 6
VOCI DAL CAMPO: CHE COSA RACCONTANO GLI INSEGNANTI E GLI STUDENTI

6.1 Interviste agli insegnanti

Come illustrato nella sezione metodologica (Capitolo 3), sono state condotte complessivamente 55 interviste, coinvolgendo sia studenti sia insegnanti. Queste interviste hanno fornito una ricca fonte di informazioni qualitative, consentendo un'esplorazione approfondita delle prospettive dei partecipanti, e confrontandole con alcuni dati quantitativi raccolti. Le parole degli intervistati hanno offerto preziose intuizioni sulle esperienze e sugli atteggiamenti all'interno del contesto studiato. Nelle sezioni successive, analizzeremo criticamente i temi principali emersi dalle interviste, evidenziando schemi significativi e discrepanze che contribuiscono a una comprensione più approfondita della materia. Di seguito approfondiamo in particolare la figura di chi insegna come volontario nelle scuole di italiano per stranieri.

6.1.1 *Perché impegnarsi nell'insegnamento della lingua italiana*

Le motivazioni che spingono a svolgere attività di volontariato nell'insegnamento della lingua italiana a immigrati stranieri sono notevolmente complesse e sfaccettate, riflettendo un'interazione dinamica tra soddisfazione personale, senso di responsabilità sociale e fattori pragmatici, quali il tempo a disposizione e la vicinanza alle opportunità di volontariato. Mentre molti insegnanti volontari citano un impulso intrinseco all'impegno sociale e all'altruismo – spesso radicato in esperienze di vita, spirito civico, valori familiari o convinzioni religiose –, queste motivazioni possono essere influenzate anche da discorsi sociali più ampi su migrazione, inclusione e cittadinanza.

Per alcuni, il volontariato emerge come un modo per restituire qualcosa o per trovare un nuovo scopo dopo il pensionamento o dopo grandi cambiamenti di vita; per altri, rappresenta una posizione politica, morale o etica in risposta a ingiustizie percepite e disuguaglianze strutturali che riguardano i migranti. Criti-

camente, la decisione di fare volontariato può assumere nuovi significati nel corso dell'esperienza. Le motivazioni possono evolversi nel tempo, man mano che i volontari interagiscono con gli studenti e osservano in prima persona le realtà della migrazione e dell'integrazione. Feedback positivi e progressi visibili degli studenti possono rafforzare l'impegno, mentre sfide burocratiche, l'affaticamento emotivo o la mancanza di riconoscimento istituzionale possono indebolire l'entusiasmo iniziale. Inoltre, l'autopercezione dei volontari – che si vedano come aiutanti, facilitatori o sostenitori – può cambiare riflettendo sulla propria posizione e sulle dinamiche di potere insite nel rapporto tra insegnante e studente.

Questo processo continuo di riflessività è essenziale, non solo per mantenere la motivazione, ma anche per promuovere un approccio etico ed equo all'insegnamento della lingua, che ponga al centro l'agentività, la dignità e le aspirazioni dei migranti stessi. Qui, i volontari vedono l'apprendimento della lingua come un elemento fondamentale nella vita dei migranti in un contesto nuovo.

> […] è lo strumento chiave. Lo vedo anche in classe, quando loro vengono presi dall'entusiasmo, e vorrebbero raccontarti delle cose, però non riescono a raccontarle perché non hanno i termini per farlo; per cui secondo me sì, assolutamente, penso che per loro questo insegnamento sia di grande aiuto, proprio per la loro vita quotidiana (K., insegnante, 2025).

Di seguito, il capitolo analizza in modo critico alcune delle principali motivazioni che spingono i volontari a insegnare la lingua italiana, come emerso nello studio. È fondamentale sottolineare che le motivazioni del volontariato nell'insegnamento dell'italiano a migranti sono molteplici e riflettono un mix di fattori.

Tra realizzazione personale e altruismo

Diversi volontari, in particolare pensionati, esprimono il desiderio di partecipare ad attività significative nei periodi di maggiore disponibilità di tempo. A titolo esplicativo, questi motivi sono illustrati nei seguenti estratti narrativi. Come documentato di seguito, è importante sottolineare che alcune di queste persone hanno iniziato questa attività di volontariato dopo il pensionamento, o avevano già esperienza nel settore prima di andare in pensione. Per loro, impegnarsi in questo campo rappresenta una naturale continuazione delle loro attività precedenti.

> Beh, prima di tutto, perché volevo dare anche un senso a tutto il tempo libero che mi ritrovavo ad avere. Ho scelto varie attività di volontariato che mi permettevano di fare qualcosa che comunque mi piace, cioè insegnare. Non ho voluto fare qualcosa

> con i bambini o con le ragazze, ma ho voluto sperimentare cose diverse con gli adulti, perché io non ho mai insegnato agli adulti (C., insegnante, 2025).

> Avendo adesso molto tempo libero, chiaramente il mio sogno, comunque già prima, quando lavoravo, era che, nel momento in cui avessi avuto più tempo libero, sicuramente il volontariato sarebbe stato una delle cose che avrei fatto volentierissimo, e quello dell'insegnamento, appunto, perché mi era rimasto un pochino […]. Poi, oltretutto, io abito veramente a 5 minuti a piedi dal Parco Trotter, per cui ci metto veramente 5 minuti ad arrivare al Trotter, e questo, secondo me, quando hai un impegno di questo tipo, la vicinanza è anche un valore aggiunto (K., insegnante, 2025).

Qui fattori pratici, come la vicinanza alle opportunità di volontariato e la possibilità di realizzare ambizioni di lunga data, esercitano un ruolo importante. Alcuni volontari descrivono come il loro coinvolgimento sia iniziato quasi per caso, facilitato dalla comodità di vivere vicino all'associazione e alla scuola. Altri analizzano apertamente il rapporto tra prestare assistenza agli altri e il conseguimento di gratificazioni personali. L'attività di volontariato è riconosciuta come vantaggiosa non soltanto per chi ne beneficia, ma altresì per i volontari stessi, come illustrato in questa narrazione.

> Eh, fare qualcosa per gli altri, forse mettere a disposizione qualcosa che sapevo fare. E quindi, se vuoi, un po' di egoismo. Nel senso: io, per stare meglio, cosa posso fare ora che non sono più in pensiero, che non sono più al lavoro? […] E quindi, appunto, continuare ad avere soddisfazione e gratificazione personali. E poi, appunto, poter fare qualcosa per gli altri. Cosa potevo fare? Quello che avevo svolto nel mio periodo lavorativo, quindi insegnare (C., insegnante, 2025).

Allo stesso modo, un altro volontario osserva il piacere derivante dal vedere gli studenti progredire e la soddisfazione di far parte del loro percorso:

> Da quando ero adolescente, mi impegnavo nelle attività sociali. È innata questa cosa. Adesso, non lavorando più, ho trovato anche spazio e tempo per farlo con piacere. […] Sono pensionato e mi dedico ad alcune attività di carattere sociale. […] È molto bello vedere partire una classe da poco e arrivare a tanto in un anno. E far crescere qualcosa (L., insegnante, 2025).

Infatti, il progresso degli studenti di lingua italiana – dalla mancanza di conoscenza o semplice familiarità con l'alfabeto fino all'alfabetizzazione e alla competenza conversazionale – rappresenta una grande fonte di motivazione e soddisfazione per gli insegnanti. Vedere questo avanzamento non solo riconosce gli sforzi dei volontari, ma rafforza anche il loro impegno continuo nell'in-

segnamento. Il percorso di trasformazione degli studenti, che spesso arrivano con poca o nessuna fiducia nelle proprie capacità, dimostra l'effetto profondo di un'istruzione dedicata. Come ha espresso un insegnante:

> Io ho scelto di lavorare con i corsi Alfa. Di partire e di insegnare a persone che arrivano con una scarsissima confidenza nella lingua italiana. Perché mi piace l'idea di far crescere le persone e mi accorgo anche adesso, verso la fine dell'anno, che essendo partiti dall'alfabeto, ora leggono, scrivono e parlano: un miglioramento notevole rispetto a un anno fa. Questa cosa mi dà molto piacere personale e poi è bello stare in un ambiente di quel tipo e fare cose insieme (X., insegnante, 2025).

Per molti insegnanti volontari, questi momenti di progresso – come vedere gli studenti superare le paure iniziali, acquisire sicurezza in sé stessi e nuove competenze – sono profondamente gratificanti. Non solo conferiscono un senso di scopo, ma anche incentivano un ambiente scolastico collaborativo e solidale, in cui l'apprendimento è celebrato come risultato collettivo. Il percorso dall'analfabetismo alla comunicazione funzionale si caratterizza spesso per traguardi modesti ma significativi, ciascuno dei quali rafforza il valore dell'impegno dei volontari e la più ampia missione di inclusione sociale.

Inoltre, le esperienze contribuiscono a plasmare la motivazione nel volontariato. Le interazioni dirette con migranti e rifugiati possono altresì approfondire le ragioni dell'impegno e influenzare la percezione dell'importanza dell'insegnamento delle lingue.

> Non saprei dire un'esperienza o un aspetto che abbia cambiato la mia visione, però prima di insegnare italiano agli stranieri ho fatto volontariato per un anno con i rifugiati e, insomma, è stata un'esperienza molto importante. Quella sì, perché ho visto situazioni di grande difficoltà, momenti di grande stress, lì, in cui c'erano tantissime persone presenti. Era il 2018, quindi un momento in cui c'erano moltissimi sbarchi e in cui il sistema di accoglienza di Milano era un po' in crisi, direi, e forse questo potrebbe essere qualcosa che ha un po' cambiato il mio sguardo (J., insegnante, 2025).

Le esperienze condivise dai volontari coinvolti nell'insegnamento della lingua illustrano chiaramente come il coinvolgimento diretto con migranti e rifugiati influenzi in modo significativo la motivazione e le prospettive migratorie. Come dimostrato nella testimonianza sopra citata, l'esposizione a circostanze di gravi marginalità e crisi sistemiche – come la cosiddetta crisi migratoria europea del 2015 – non solo suscita empatia, ma anche ricalibra la comprensione dei volontari riguardo alle sfide affrontate dai migranti. Questi incontri spesso inducono una transizione dagli ideali astratti di solidarietà a una comprensione più pun-

tuale e pragmatica delle complessità e delle richieste emotive insite nel supportare i nuovi arrivati. Tali esperienze possono rafforzare il senso di responsabilità personale e sottolineare il ruolo fondamentale dell'insegnamento della lingua come strumento di *empowerment* e di integrazione nella nuova società.

Responsabilità sociale e solidarietà

Il senso di responsabilità sociale e il desiderio di restituire alla comunità emergono anche come forti motivazioni. Alcuni insegnanti raccontano come le esperienze formative vissute durante l'infanzia e l'adolescenza abbiano instaurato in loro un profondo senso di empatia e, spesso, nella loro scelta d'impegno siano stati ispirati dai familiari o da modelli di riferimento. Questi valori fondamentali sono ulteriormente rafforzati dalle riflessioni personali sul loro relativo privilegio, che motivano il desiderio di «restituire» e di mettere le proprie competenze al servizio degli altri. Per esempio, un volontario illustra quanto segue:

> Ho sempre cercato, fin dall'università, di svolgere attività di volontariato. Forse, in primo luogo, mi verrebbe da dire i valori che mi sono stati trasmessi in famiglia, e l'importanza di aiutare chi ha meno fortuna di noi. Io non sono credente, ma mia mamma lo è; è cattolica e il valore della solidarietà è una cosa molto importante nella mia famiglia. E anche per me l'idea è sempre stata quella, considerandomi un privilegiato, di una persona che è cresciuta in un ambiente in cui non mi è mai mancato nulla, in cui ho sempre avuto le possibilità di studiare, di viaggiare, di fare quello che volevo fare, penso di avere un po' la responsabilità di restituire qualcosa di questa fortuna (J., insegnante, 2025).

In linea con questa sensibilità, è condivisa dai docenti sia la visione dell'utilità sia la necessità di insegnare la lingua italiana agli stranieri, incentivando la loro partecipazione al volontariato. I volontari riconoscono senza riserve il potenziale trasformativo e pratico dell'insegnamento delle lingue, descrivendolo spesso come una risorsa fondamentale per i migranti che devono affrontare le complessità della vita quotidiana, l'integrazione e la ricerca di promozione sociale in un nuovo paese. Per molti insegnanti, questa importanza pratica è intrecciata con un senso di responsabilità morale e civica nel conferire potere ai nuovi arrivati, considerando l'acquisizione della lingua come una chiave per sbloccare l'accesso ai diritti, all'occupazione e alla partecipazione alla società (OECD 2021; Isphording 2015). Inoltre, diversi docenti sottolineano il contrasto tra l'insegnamento dell'italiano ai migranti in condizioni precarie e le loro precedenti esperienze di insegnamento a professionisti o a espatriati, rimarcando la maggiore urgenza e importanza del loro lavoro attuale. Come spiega un insegnante:

> Diciamo che l'italiano è una materia che comunque serve ed è utile anche alle persone che vengono dall'estero, che sono migranti, per cui probabilmente ritengo che sia utilissimo utilizzare questo insegnamento per alcune persone che comunque può essere uno strumento anche un po' di aiuto per loro nella vita quotidiana. Per cui, per farti un esempio, piuttosto che l'insegnamento che avevamo fatto tanti anni fa di insegnare l'italiano a dei manager che erano qua per lavoro, eccetera, eccetera, secondo me, in questo momento ritengo che sia più utile e necessario insegnare l'italiano alle persone che magari hanno una situazione di disagio, di difficoltà in cui la lingua italiana può essere uno strumento per fargli comunque avere una situazione migliore nel nostro paese in cui si trovano, ecco (K., insegnante, 2025).

Alcuni volontari ritengono che il loro coinvolgimento nell'insegnare italiano ai migranti si sia sviluppato in risposta a mutamenti degli ambienti sociali e alle esperienze personali maturate nelle scuole. Per esempio, un'insegnante ricorda come, all'inizio degli anni Ottanta, la principale sfida educativa non riguardasse i migranti, ma l'integrazione dei meridionali, coloro che, come lei, si erano trasferiti dal Sud Italia. In quel periodo, le scuole erano ancora alle prese con la cosiddetta «questione meridionale», per cui l'identità regionale e la migrazione interna erano argomenti centrali nelle aule scolastiche. Come abbiamo visto nel Capitolo 2, è stato solo dagli anni Novanta in poi che il panorama demografico delle scuole italiane ha iniziato a cambiare, con l'arrivo di un numero crescente di bambini e famiglie provenienti dall'estero.

> Ma il tema dei migranti, più che altro, allora, quando ho cominciato a insegnare, il problema, tra virgolette, non erano i migranti, erano i meridionali, come me, provenienti dal Sud. Per cui, nelle scuole, ti parlo degli anni Ottanta, c'era ancora il discorso meridionale. Poi, dagli anni Novanta in poi, sono cominciati ad arrivare naturalmente ragazzini, bambini e persone di altri paesi. Io, diciamo, l'interesse l'ho avuto quando erano presenti questi ragazzi in classe. Nella mia scuola c'era una persona che si occupava di loro, ma aveva poche ore perché poi è una questione di soldi, anche di fondi, no? Quindi aveva poche ore settimanali, per cui io l'affiancavo per qualche ora. Naturalmente era lei l'esperta, però io l'affiancavo. Quindi ho cominciato a interessarmi e a cercare di capire come potesse essere la metodologia […]. Adesso mi interessa molto, anche da un punto di vista, diciamo, della vita quotidiana, ma anche da un punto di vista politico (E., insegnante, 2025).

Collocando l'esperienza dell'insegnante in un contesto storico e sociale più ampio, passando dalla migrazione interna («la questione del Sud») a quella internazionale, si illustra come gli educatori abbiano reagito ai cambiamenti demografici nelle classi. La narrazione mostra l'interazione tra la crescita personale, le sfide istituzionali (come le risorse limitate) e il significato politico più ampio dell'istru-

zione inclusiva. Inoltre, il racconto sottolinea come le esperienze dirette nelle scuole possano stimolare sia l'innovazione pedagogica sia l'impegno per l'equità sociale. Nel caso dell'insegnante, la collaborazione con lo specialista ha agito da catalizzatore per la sua crescita professionale, plasmando i suoi attuali impegni di volontariato e la sua pedagogia nell'insegnamento dell'italiano ai migranti.

Inoltre, l'insegnamento della lingua italiana è percepito da alcuni come una forma di attivismo, anche se molti non catalogano esplicitamente le proprie azioni in tal modo. Per alcuni, insegnare italiano ai migranti rappresenta non soltanto un compito educativo, bensì un atto deliberato di promozione della giustizia sociale e di sostegno all'integrazione. Questa forma di attivismo quotidiano si manifesta attraverso l'impegno a sostenere i nuovi arrivati, a sfidare l'esclusione e a promuovere una società più equa mediante l'educazione linguistica. Mentre alcuni insegnanti possono considerare il proprio impegno come un'estensione naturale dei propri valori, più che un attivismo dichiarato, il loro operato esercita comunque un impatto profondo sia sulle vite individuali sia sulle strutture sociali più ampie. Come ha riflettuto un insegnante,

> No, no, no, diciamo che questa è forse un'altra attività che descriverei come attivismo in un senso molto ampio (J., insegnante, 2025).

Questo mette in evidenza come l'insegnamento volontario favorisca una trasformazione sociale sfumata ma profonda, colmando così il divario tra l'iniziativa individuale e il progresso collettivo. Questa discussione illustra le molteplici e complesse motivazioni che inducono i volontari a dedicare il proprio tempo e le proprie competenze all'insegnamento della lingua italiana, tra cui lo sviluppo personale, l'impegno sociale e la promozione dell'inclusione e delle opportunità per gli altri. Oltre a tali motivazioni apparenti, è fondamentale affrontare criticamente l'interazione tra gli incentivi altruistici e quelli più auto-orientati tra i volontari. Numerosi sono motivati non soltanto dal desiderio di contribuire al bene comune, ma anche dalla ricerca di una realizzazione personale – come trovare uno scopo dopo la pensione e/o sviluppare nuove competenze, soprattutto tra i pensionati. L'atto di insegnare italiano ai migranti rappresenta un contesto di crescita personale, di esercizio dell'autonomia e di costruzione dell'identità, sia come educatori sia come cittadini attivi.

Inoltre, queste motivazioni sono influenzate da narrazioni socio-culturali più ampie relative alla solidarietà, al privilegio e alla responsabilità civica. I volontari possono interiorizzare valori appresi attraverso la famiglia, la religione, il contesto culturale o lo sviluppo personale nel tempo, che inquadrano il loro impegno come un dovere civico e morale, nonché come un'opportunità per affrontare

le disuguaglianze sistemiche. Contestualmente, il concetto di volontariato è influenzato da considerazioni pratiche, quali la vicinanza ai luoghi del servizio, la disponibilità di tempo e il desiderio di interazioni sociali significative. Le motivazioni sono articolate e dinamiche, riflettendo una negoziazione costante tra interesse personale e benessere collettivo, e si inseriscono nel contesto più ampio del cambiamento sociale e dell'integrazione.

In sintesi, le motivazioni dei volontari – donne e uomini di ogni età con varie situazioni lavorative, dai docenti ai pensionati, provenienti sia da esperienze lavorative scolastiche sia diverse, ai casalinghi, agli studenti universitari o delle superiori, interessati al tirocinio – possono presentare notevoli differenze tra loro: alcuni insegnanti spinti da ragioni etiche e morali, altri motivati da scopi politici, altri ancora guidati dalla passione civica e dalle esperienze passate, alcuni nutrono un ideale religioso e altri ancora cercano di superare una crisi esistenziale. Infine, i risultati indicano che gli insegnanti di italiano sono motivati da molteplici ragioni e che un senso di dovere civico rappresenta il fattore principale nella loro decisione di impegnarsi in attività di volontariato.

6.1.2 *Come l'esperienza influenza le opinioni degli insegnanti*

Questa sotto-sezione evidenzia le sfumature con cui l'esperienza diretta con studenti migranti influisce sulle prospettive degli insegnanti volontari italiani sull'immigrazione. I racconti rivelano che, sebbene le convinzioni fondamentali degli insegnanti riguardo all'inclusione e alla responsabilità sociale rimangano invariate, il loro coinvolgimento nell'insegnamento spesso approfondisce la loro empatia e il senso di urgenza. Per esempio, l'insegnante D. descrive come l'esposizione alle realtà affrontate dai giovani migranti abbia ulteriormente aperto i suoi occhi, intensificando la motivazione a sostenerli.

> La mia opinione non è cambiata, si è motivata perché mi si è aperto un mondo che, per quanto io pensassi fosse brutto, però lo vedo di più, vedo questi ragazzi, tutti giovani, molto persi, molto lasciati, abbandonati a sé stessi, quindi mi si è aperto ancora di più (D., insegnante, 2025).

Un altro insegnante osserva un cambiamento verso visioni più radicali, in particolare in risposta a carenze sistemiche (Scholten *et al.* 2017), come la mancanza di supporto istituzionale e di corsi professionali per gli immigrati.

> Diciamo che mi sono un po' radicalizzato nelle mie opinioni, nel senso che ho sempre pensato che ci sia bisogno di investire di più, di maggiore attenzione per quanto

> riguarda l'inserimento delle persone immigrate in Italia, e che bisognerebbe investire molti soldi per insegnare l'italiano a chi arriva, per garantire un percorso lavorativo, per le politiche abitative, eccetera. Oggi lo penso solo di più, perché vedendo quante persone vengono a iscriversi al nostro corso di volontari, trovo che sia vergognoso che non ci siano dei corsi professionali che possano rispondere a questa esigenza, e dei corsi garantiti dallo Stato o dagli enti locali (J., insegnante, 2025).

Inoltre, le interviste evidenziano l'impatto delle interazioni quotidiane in classe. L'esposizione diretta alle storie degli studenti – come le difficoltà con l'alloggio, l'acquisizione dei documenti e l'integrazione – porta i problemi sociali astratti a un focus acuto e personale. Questa esperienza vissuta non solo rafforza l'impegno degli insegnanti, ma plasma anche la loro *advocacy*, spingendoli a chiedere maggiori investimenti nell'educazione linguistica e nei sistemi di supporto. Questa discussione evidenzia che l'impegno nell'insegnamento della lingua italiana ai migranti non rappresenta semplicemente un atto di insegnamento, bensì un processo di trasformazione che influenza e viene influenzato dal più ampio dibattito sull'immigrazione in Italia.

> Non diciamo che è cambiato; no, è solo più avvicinata; è chiaro che ho toccato con mano quello che, comunque, ti ripeto, è sempre stato un argomento che a me ha interessato, per cui mi sono sentita molto vicina. Però è chiaro che da un anno a questa parte l'approccio è completamente diverso adesso. Io sono proprio a contatto con le realtà, poi siccome facciamo parlare tanto per quello che possono i ragazzi in classe, ti rendi conto veramente della situazione. Comunque, abbiamo anche fatto la lezione sull'affitto delle case: tanti ragazzi che dormono in un posto letto, magari in una camera con chissà quante altre persone; comunque, si sapevano già i problemi grossi. Chiaramente, lì li senti direttamente dalle loro voci (K., insegnante, 2025).

Analizzando più a fondo questi punti, diventa chiaro che l'ambiente immersivo in classe non solo trasforma le prospettive degli insegnanti, ma li spinge anche ad adottare diverse strategie pedagogiche. Molti insegnanti si trovano a passare da un focus esclusivamente linguistico a un approccio più olistico, integrando nelle loro lezioni competenze pratiche di vita – come orientarsi tra le pratiche burocratiche, trovare una sistemazione o accedere alle cure sanitarie – direttamente nel curriculum e, a volte, inserendole spontaneamente nelle lezioni quando necessario.

> Ma io vado a casa soddisfatta e contenta, e penso che questo sia il mio progetto. E io li preparo. Non improvviso. Però è anche vero che a volte, non so, arriva il lunedì e dico: oggi faccio questo, e invece non lo faccio, faccio tutt'altro. Per cui seguo anche un po' […] l'improvvisazione. A volte può capitare anche questo, che pensi di fare qualcosa e invece vai su un'altra cosa, a seconda anche delle necessità (E., insegnante, 2025).

Questa capacità di rispondere alle realtà che gli studenti affrontano riflette le loro esigenze e li emancipa consapevolmente, oltre alla mera competenza linguistica. Inoltre, queste interazioni favoriscono un apprendimento reciproco. Gli insegnanti spesso sviluppano una comprensione più profonda della resilienza, della determinazione e delle aspirazioni degli studenti, il che può mettere in discussione e riformulare i propri pregiudizi sulla migrazione e sull'integrazione. Attraverso un dialogo continuo, sia insegnanti sia studenti contribuiscono a una comprensione più sfumata dello scambio culturale, della giustizia sociale e della costruzione della comunità. Di conseguenza, l'aula diventa uno spazio dinamico per la crescita reciproca, dove si coltivano empatia e solidarietà accanto alle competenze linguistiche. Questo ruolo ampliato dell'educazione linguistica ne illustra la capacità di promuovere un cambiamento sociale significativo, sia a livello individuale sia sociale.

6.1.3 *La percezione pubblica del volontariato: tra elogi e silenzio*

Per molti volontari di lingua italiana, le reazioni che ricevono da amici, familiari e dalla loro cerchia sociale più ampia sono positive, o almeno lo sembrano. Le critiche dirette sono rare. Molto spesso, questi volontari ricevono parole gentili, complimenti e ammirazione educata per il loro impegno nell'insegnamento ai migranti. In apparenza, ciò sembrerebbe indicare un sostegno diffuso ai loro sforzi per favorire l'integrazione dei nuovi arrivati nella società italiana. I seguenti estratti lo illustrano chiaramente.

> No, no, no, anzi, no. No, critiche no. A volte è apprezzamento. Cioè, dicono: No, sei brava, che fai questa cosa qui […]. Allora, credo che sia riconosciuto come un buon servizio, in generale. Personalmente non ho ricevuto alcuna notizia negativa (C., insegnante, 2025).

> Nell'ambiente di […] c'è stato un passaggio lungo in cui non dovevo parlare di politica. Purtroppo, c'era una giunta di centrodestra che aveva una grossa ostilità nei nostri confronti […]. Eppure, di nascosto indirizzavano anche delle persone immigrate e le mandavano da noi segretamente, perché si rendevano conto anche loro che inserirle in un territorio con delle possibilità di inserimento reali era più semplice di avere persone che potevano anche muoversi con più difficoltà. A livello d'insegnamento no. Non ho trovato ostilità, scontri (L., insegnante, 2025).

> No, no, critiche no, assolutamente, anche perché io, l'ambiente che frequento, diciamo, ho moltissime amiche o conoscenti che anche loro fanno parte di associazioni di volontariato. Ho due amiche carissime che fanno la mensa all'Opera San Francesco,

> che poi è anche un po' collegata, perché ci sono stati un paio di ragazzi da noi che chiedevano di uscire un po' prima, perché altrimenti non riuscivano ad andare a mangiare all'orario dell'Opera San Francesco. Quindi, critiche assolutamente no (K., insegnante, 2025).

> No, non ho ricevuto critiche, anzi. I miei amici mi hanno detto che è bello, sì. Non so se loro lo farebbero. Però non ho ricevuto critiche. Io sono sposata e mio marito mi appoggia (E., insegnante, 2025).

Eppure, sotto questa ondata di approvazione si cela una realtà più complessa. Diversi volontari hanno infatti osservato che alcune delle lodi che ricevono sembrano vuote o addirittura condiscendenti.

> Critiche? No, non direi. Poi io provengo, non so come dire, i miei conoscenti, tendenzialmente non tutti, però politicamente magari sono più vicini alla mia area […]. Mi è capitato magari qualcuno che fa il mezzo sorriso, che ironizza un po' sul fatto di fare volontariato, di aiutare i migranti, un po' questa idea di chi te lo fa fare, se proprio devi fare, perché proprio gli stranieri, noi italiani, questo sì mi è capitato (J., insegnante, 2025).

I complimenti, sebbene graditi, a volte possono suonare un po' forzati, espressi più per obbligo sociale o imbarazzo che per sincero entusiasmo o comprensione. Questa dinamica suggerisce un'ambivalenza inespressa nella società italiana: sebbene lodare chi aiuta i migranti sia socialmente accettato, e persino incoraggiato, sussiste una certa reticenza ad affrontare in modo approfondito le complesse realtà che talvolta si presentano sia ai migranti sia ai volontari. Inoltre, alcune persone credono alle narrazioni fuorvianti o addirittura false sulla questione migratoria promosse dalla propaganda politica ostile. La crescente polarizzazione politica talvolta arriva a prendere di mira anche coloro che aiutano gli immigrati in Italia. Si tratta di un trend osservabile anche in altri paesi, per esempio in relazione ai recenti interventi aggressivi e punitivi dell'Agenzia per il Controllo dell'Immigrazione e delle Dogane (ICE) a Minneapolis, negli Stati Uniti.

> Quando parlo con il mio giro di amicizie e racconto, capisco che c'è molta gente che non si rende conto di questa problematica, che non pensa che sia così, e ha delle false opinioni, delle false informazioni; cioè, alcuni pensano che gli vengano dati dei soldi dallo Stato. Questa non è una cosa vera, non è sicuramente vero, e purtroppo, quello che c'è è che con certe persone del mio giro di amicizie cerco di non parlare troppo di questa cosa (D., insegnante, 2025).

Un supporto solo verbale o simbolico può risultare quindi frustrante per i volontari, che spesso desiderano un dialogo più sincero e coinvolgente sui loro sforzi e sulle questioni più ampie legate alla migrazione e all'integrazione. Le loro esperienze evidenziano la necessità che la società italiana superi le superficialità, avanzando verso un dibattito pubblico più puntuale e coraggioso, che riconosca le complessità insite nella migrazione, i limiti delle iniziative di volontariato e la responsabilità collettiva di tutti i cittadini nel promuovere un futuro inclusivo.

> Sensibilizzare. Come scuola […], ogni anno facciamo un movimento di apertura alla cittadinanza: presentiamo la scuola, facciamo parlare anche i corsisti e facciamo capire che esiste questa realtà, che può essere, appunto, d'aiuto per chi vuole (C., insegnante, 2025).

In un caso raro, anche una giovane volontaria ha ricevuto rimproveri, sebbene non critiche esplicite, dai suoi genitori per la sua decisione di fare volontariato: faticavano a comprendere perché avesse scelto un lavoro volontario non retribuito invece di cercare un lavoro più redditizio o dedicare il suo tempo ad attività ritenute più vantaggiose. Questa reazione evidenzia le aspettative generazionali e culturali che possono influenzare l'atteggiamento nei confronti del volontariato, soprattutto quando si tratta di cause come l'istruzione dei migranti, che potrebbero non essere universalmente apprezzate o comprese in tutti gli ambienti sociali. La tensione tra motivazione intrinseca e aspettative esterne sottolinea le complesse negoziazioni personali che molti volontari devono affrontare per mantenere il loro impegno nel settore sociale.

> Non è proprio una critica, ma mio papà non capisce perché devo dedicare il mio tempo e le mie energie a questa causa senza essere pagata. Mi ha consigliato di cercare un lavoro migliore e di occuparmi di quello, visto che il mio lavoro attuale è molto precario (Z., insegnante, 2025).

L'esperienza del volontario mette in luce una tensione comune a coloro che sono impegnati in attività sociali non retribuite, essendo senza lavoro o con lavori precari. Questa dinamica rivela come le motivazioni dei volontari, spesso radicate in valori etici o altruistici, possano scontrarsi con visioni più utilitaristiche. L'impegno costante del volontario, nonostante l'incomprensione della famiglia, sottolinea la resilienza e la convinzione necessarie a perseguire l'impegno sociale di fronte allo scetticismo esterno. Questo scenario illustra le negoziazioni personali e le esperienze talvolta incomprese che accompagnano la decisione di dare priorità al benessere collettivo rispetto al guadagno personale. La questione ha implicazioni più ampie sul modo in cui le società riconoscono, sostengono e va-

lorizzano il lavoro volontario, in particolare in ambiti delicati o controversi come quello della migrazione.

Altri racconti illustrano come alcuni insegnanti impegnati nel volontariato debbano alzarsi molto presto, uscire di casa all'alba per recarsi al posto di lavoro e poi andare direttamente alla scuola in cui insegnano, spesso rientrando a casa solo in tarda serata. In modo analogo, alcuni rinunciano anche ai fine settimana, preferendo dedicare il sabato o la domenica all'insegnamento dell'italiano ai migranti. Per la maggior parte di questi volontari, si tratta di un impegno che hanno scelto con grande entusiasmo e passione, svolgendo il loro ruolo senza alcun rimpianto né lamentela. Lo fanno con la convinzione che il loro contributo possa davvero migliorare la società nel suo complesso, aiutando le persone in difficoltà e promuovendo l'integrazione sociale. Credono fermamente che ogni piccolo gesto possa avere un impatto positivo e che il volontariato sia una forma di cittadinanza attiva e responsabile. Questa dedizione volontaria testimonia un forte senso di solidarietà, altruismo e desiderio di fare del bene, che va oltre il semplice dovere e si trasforma in un gesto di generosità verso la comunità.

In questo contesto, gli studenti dimostrano un profondo senso di gratitudine per gli sforzi profusi dagli insegnanti, che dedicano altruisticamente il loro tempo e le loro risorse all'insegnamento della lingua italiana. Tale riconoscenza è particolarmente evidente tra gli studenti che hanno già frequentato corsi di italiano a pagamento o altri programmi strutturati, tra cui gli studenti universitari. Parecchi di tali studenti osservano che le lezioni tenute dai volontari non solo sono paragonabili, ma spesso superano la qualità degli insegnamenti a pagamento, evidenziando la pazienza, la dedizione, la flessibilità negli orari e il genuino impegno dei volontari nel progresso degli studenti. Gli studenti sottolineano spesso che la disponibilità dei volontari ad andare oltre il mero insegnamento dell'italiano favorisce un senso di appartenenza e di incoraggiamento che si riscontra raramente in contesti più formali.

Questa consapevolezza mette in luce l'effetto positivo che i docenti volontari esercitano sul benessere educativo ed emotivo degli studenti, sottolineando la particolare importanza dei programmi linguistici condotti da volontari nell'ambito più ampio dell'integrazione culturale e sociale dei migranti.

6.2 Il punto di vista degli studenti

In questa sezione conduciamo un'analisi approfondita e critica delle motivazioni sottostanti che spingono i migranti a iscriversi ai corsi di lingua italiana. Inoltre,

esaminiamo i vari fattori che influenzano la loro competenza linguistica. Comprendere questi elementi è essenziale per valutare l'efficacia degli sforzi di acquisizione linguistica e offrire un supporto migliore ai migranti nel loro percorso di apprendimento della lingua.

6.2.1 *Motivi per apprendere la lingua italiana*

La motivazione per l'apprendimento ha da sempre manifestato una natura complessa, specialmente nel contesto di un processo prolungato quale l'acquisizione di una nuova lingua (Martari 2022). E la motivazione è riconosciuta tra le variabili più influenti nel processo di apprendimento linguistico (Cucinotta 2017). Di seguito, documentiamo le principali ragioni per cui i migranti scelgono di imparare l'italiano. Piuttosto che considerare questi motivi come isolati o scollegati, è essenziale riconoscere che si intersecano in modi complessi, ciascuno rafforzando gli effetti degli altri. Per esempio, le motivazioni economiche, come la ricerca di (migliori) opportunità di lavoro, sono frequentemente collegate a fattori sociali, tra cui il desiderio di integrarsi più pienamente nella società italiana e di stabilire relazioni significative. Di conseguenza, l'accesso a servizi essenziali – come assistenza sanitaria, istruzione e supporto legale – può richiedere una buona padronanza della lingua, rafforzando così sia le motivazioni pratiche sia le ambizioni, come documentato nel seguente estratto di intervista.

> Primo, perché io sono venuto qui nuovo, quindi senza lingua non c'è niente. Bisogna integrarsi nella società italiana e aiutarmi a trovare un lavoro in cui ora sono impiegato. Quindi la lingua è molto importante, non solo per il lavoro, ma anche per fare i tuoi passi qui in società, per fare nuove amicizie e conoscere la cultura italiana. Per conoscere i tuoi diritti (1, studente, 2025).

Questi incentivi interconnessi generano una dinamica in cui imparare l'italiano non è solo una competenza pratica, ma una strategia fondamentale per i migranti per raggiungere l'autonomia, coltivare un senso di appartenenza e affrontare le sfide del reinsediamento, come evidenziano anche gli insegnanti.

> L'idea sarebbe quella, appunto, di dare una risposta un po' meno didattica e di carattere un po' più sociologico: garantire l'inserimento sociale di queste persone in Italia, quindi dare loro più possibilità lavorative, agevolare la loro integrazione, facilitare la comunicazione con il mondo circostante e anche permettere loro di interfacciarsi con la burocrazia italiana (X., insegnante, 2025).

Pertanto, come indicato in precedenza, queste motivazioni costituiscono una rete di elementi interconnessi che, insieme, influenzano le decisioni e le esperienze dei migranti.

6.2.2 *Apprendere l'italiano e navigare in un intricato labirinto burocratico*

Una delle principali ragioni per cui i migranti decidono di imparare la lingua del paese ospitante è di potersi orientare meglio nei processi burocratici.

> Il problema che ho avuto in Italia all'inizio era la difficoltà di parlare. […] Prima avevo difficoltà con la burocrazia italiana perché non parlavo bene l'italiano, ma ora sto benissimo (3, studente, 2025).

Navigare nella burocrazia di un nuovo paese può spesso essere scoraggiante, poiché richiede familiarità non solo con la lingua, ma anche con la terminologia specifica, le convenzioni amministrative e le sfumature culturali insite nelle procedure ufficiali. In generale, i migranti hanno trovato utili le lezioni e gli elementi di educazione civica per comprendere la cultura della società ospitante e affrontare una complessa rete di sistemi amministrativi e burocratici.

Questo supporto educativo si estende spesso oltre l'insegnamento della semplice lingua, includendo esercizi pratici, simulazioni di scenari burocratici comuni e spiegazioni sui diritti e sui doveri fondamentali dei cittadini (si veda la sottosezione seguente per ulteriori dettagli su questo argomento). Qui è importante sottolineare, però, che il focus delle scuole con i principianti, che devono anzitutto imparare le basi della lingua, non è proprio sull'educazione civica, come evidenziato in questo estratto:

> Loro vogliono imparare l'italiano, per cui lavoriamo sostanzialmente sulle lingue. L'educazione civica diciamo che è trasversale per ora, perché ancora il livello d'italiano non è buono, per cui se ne parla senza una formalizzazione un po' più rigorosa (C., insegnante, 2025).

Una preparazione più approfondita è fondamentale, poiché ai migranti spesso viene richiesto di interagire con molteplici enti pubblici per ottenere permessi di soggiorno, l'iscrizione ai servizi sanitari e documenti di lavoro, ciascuno dei quali presenta sfide linguistiche e procedurali specifiche. Inoltre, la padronanza del linguaggio burocratico permette ai migranti di autodifendersi, riduce la loro dipendenza dagli intermediari e favorisce un maggiore senso di autonomia e di appartenenza nella società ospitante. Gli insegnanti hanno confermato questo, riconoscendo che, sebbene le lezioni di lingua ed educazione civica siano pro-

gettate per facilitare la navigazione burocratica, il loro impatto pratico è spesso limitato, soprattutto per gli studenti con competenze elementari.

> È un percorso lungo. L'italiano è una lingua difficile e si impara dopo tanto tempo; non è sufficiente fare qualche lezione da noi. Però sì, assolutamente. Imparare la lingua aiuta i migranti ad affrontare varie sfide quotidiane (J., insegnante, 2025).

Imparare una nuova lingua è un processo che richiede tempo. E questa limitazione è principalmente dovuta alla complessità del linguaggio burocratico italiano – una sfida che va oltre i migranti e coinvolge anche i parlanti nativi. Molti insegnanti hanno osservato che alcuni documenti ufficiali, moduli e procedure sono pieni di terminologia antiquata, di strutture sintattiche complesse e di istruzioni ambigue. Di conseguenza, anche i migranti con ottima padronanza linguistica talvolta faticano a decodificare il linguaggio specialistico in contesti reali. Tuttavia, gli insegnanti aiutano gli studenti con vari metodi (come abbiamo discusso nei Capitoli 3 e 4) e inseriscono esercizi pratici nelle lezioni, come la compilazione di moduli burocratici, colmando il divario tra l'apprendimento in aula e il coinvolgimento pratico nelle procedure amministrative.

Questa osservazione mette in luce una barriera strutturale all'interno del sistema stesso, suggerendo che l'educazione linguistica non può compensare del tutto l'opacità dei processi burocratici, soprattutto per i migranti all'inizio del loro percorso di apprendimento linguistico, e che riforme mirate a rendere la comunicazione ufficiale più chiara e accessibile sarebbero altrettanto essenziali per favorire l'integrazione degli stranieri.

L'acquisizione linguistica e lo stato legale

Collegato all'analisi sopra riportata è il ruolo che la competenza linguistica svolge nel processo di ottenimento dello status legale da parte dei migranti. La relazione fra l'apprendimento dell'italiano e l'ottenimento dello status legale è più complessa e contraddittoria di quanto possa sembrare inizialmente, un legame più indiretto e non scontato. Da un lato, la competenza linguistica è spesso sancita come requisito formale per il rilascio dei permessi per soggiornanti di lungo periodo e per l'acquisizione della cittadinanza, ma non per la regolarizzazione o per i permessi a breve termine. In teoria, questo dispositivo dovrebbe promuovere l'accesso dei migranti a informazioni fondamentali, ai processi giudiziari e ai servizi sociali, favorendo la loro integrazione nella società italiana. Tuttavia, un'analisi critica rivela che questa enfasi sulla competenza linguistica può anche fungere da meccanismo di selezione, rafforzando pratiche escludenti e oscurando le barriere strutturali che i migranti devono affrontare. Per esempio, molti

migranti hanno un accesso limitato o nullo a un'istruzione linguistica di qualità a causa di condizioni di vita precarie, occupazioni instabili e mancanza di supporto istituzionale. Di conseguenza, il requisito linguistico può penalizzare in modo sproporzionato le fasce più vulnerabili. D'altro canto, l'acquisizione linguistica, come documentato da studenti e da alcuni tutor, non si traduce automaticamente in accesso allo status legale o ad altri elementi di integrazione, come un lavoro meglio retribuito o un alloggio (Dotsey 2018), ma è fondamentale per un'integrazione più ampia (OECD 2021).

> Non penso che l'apprendimento della lingua sia importante per ottenere il permesso di soggiorno, perché conosco una persona che non l'ha imparata, non sa niente, ma ha preso un permesso di soggiorno [...]. Sento così, credo così, però io imparo perché voglio imparare, vorrei imparare (3, studente, 2025).

In questo contesto, i permessi vengono rilasciati per diverse ragioni, dall'asilo ai ricongiungimenti familiari. Anche gli immigrati con una buona conoscenza dell'italiano possono trovarsi ancora privi di uno status legale, poiché la competenza linguistica è spesso un requisito necessario ma non sufficiente per ottenere un permesso di soggiorno di lungo periodo (Mouti e Rocca 2023). Per quanto riguarda l'asilo, in passato sapere l'italiano poteva essere utile per ottenere la protezione speciale, ma attualmente il governo ha quasi eliminato tale possibilità, azzerando quindi l'eventuale vantaggio derivante dall'impegno nell'apprendere l'italiano.

Pertanto, sebbene l'apprendimento della lingua sia indubbiamente importante, rappresenta soltanto una componente di un complesso intreccio di fattori legali, sociali e politici che influenzano i percorsi dei migranti.

6.2.3 *Apprendimento linguistico e conoscenza dei propri diritti e responsabilità*

Attraverso l'apprendimento delle lingue, i migranti possono ottenere un accesso fondamentale alle informazioni sui propri diritti e doveri nel paese ospitante, elemento essenziale per la loro integrazione sociale ed economica.

> Prima non conoscevo i miei diritti. Non ne avevo alcuna consapevolezza. Ora ho capito il significato che hanno i miei diritti (5, studente, 2025).

I tutor di lingua forniscono lezioni a tal fine. Questa ricerca evidenzia che, per esempio, i migranti dotati di competenze linguistiche sono in grado non solo di leggere e comprendere i propri contratti, ma anche di valutare criticamente le

condizioni del loro impiego. Questa competenza permette loro di individuare eventuali forme di sfruttamento o di trattamento ingiusto e di rivendicare ciò che spetta loro sul posto di lavoro o, più in generale, nella società.

> Quindi, la lingua è molto importante. Anche se non lavoro con l'italiano, imparo l'italiano. Se no, qualcuno potrebbe darti un foglio con scritto qualcosa che invece significa qualcos'altro, perché se uno capisce, non firma e magari può chiedere aiuto agli avvocati o ai sindacati […]. Si possono leggere molto bene le clausole, i contratti (3, studente, 2025).

Oltre al contesto lavorativo, la padronanza della lingua consente ai migranti di navigare più efficacemente nei sistemi burocratici, di rivolgersi a consulenze legali e di partecipare in modo significativo alla vita civica.

L'acquisizione della lingua, quindi, agisce come catalizzatore di una profonda trasformazione sociale, a livello sia individuale sia comunitario. Quando i migranti acquisiscono la capacità di comunicare con sicurezza nella lingua del paese ospitante, non solo rafforzano la loro autonomia personale, ma contribuiscono anche a rimodellare le relazioni di potere tra le collettività straniere e la società locale. Questo processo promuove il dialogo interculturale, facilita la comprensione reciproca e riduce i rischi di marginalizzazione e di isolamento sociale. In modo specifico, la competenza linguistica può incentivare l'organizzazione collettiva tra i migranti, favorendo la creazione di reti di supporto, la tutela degli interessi comuni e una partecipazione più attiva ai processi democratici.

Inoltre, l'acquisizione linguistica spesso funge da piattaforma per la riflessione critica e la negoziazione dell'identità. Man mano che i migranti sviluppano nuove competenze linguistiche, reinterpretano le proprie esperienze e storie personali nel contesto del loro nuovo ambiente. Questa continua negoziazione ha il potenziale di sfidare gli stereotipi prevalenti, contrastare narrazioni escludenti e favorire una comprensione più inclusiva del senso di appartenenza. Di conseguenza, l'apprendimento delle lingue non è solo una competenza pratica, ma un meccanismo fondamentale attraverso cui i migranti esercitano la propria agency e si battono per sé stessi all'interno dei nuovi contesti sociali.

> Guarda, sono in Italia dal 2016 e non riesco ancora a parlare correttamente. E poi non leggo niente, così voglio imparare la lingua perché mi serve. Per il lavoro anche per il permesso di soggiorno. In futuro, per ottenere la cittadinanza sì, ancora, oppure per poter andare negli uffici, diciamo, in questura. Anche per farmi capire e rispettare (2, studentessa, 2025).

Alcuni tutor d'italiano, tuttavia, sottolineano che il processo di acquisizione della lingua – e, per estensione, lo sviluppo della consapevolezza dei diritti e delle responsabilità – è graduale e spesso irto di sfide per i migranti appena arrivati. Essi evidenziano che molti nuovi arrivati possono inizialmente dare priorità ai bisogni immediati di sopravvivenza, come trovare lavoro o una sistemazione, piuttosto che impegnarsi assiduamente nelle lezioni di lingua, il che può ritardare il riconoscimento della lingua come strumento di *empowerment*. L'acquisizione è graduale, data la complessità dei quadri legali, sociali e culturali che regolano i diritti e le responsabilità all'interno della società ospitante. Questa lacuna suggerisce che l'educazione linguistica deve essere contestualizzata e integrata con esempi pratici ed esperienze vissute per essere davvero efficace.

> Perché spesso parliamo di persone che stanno cercando di ottenere il permesso di soggiorno, o che devono iscriversi all'INPS, o che devono aprire una partita IVA, o che devono imparare a leggere la busta paga, e così via. O magari per far venire persone della loro famiglia in Italia […]. Avere una competenza buona dell'italiano è necessario (J., insegnante, 2025).

Col tempo, man mano che i migranti si confrontano con situazioni reali – come controversie con i datori di lavoro, interazioni con funzionari pubblici o partecipazione a eventi comunitari – spesso riconoscono, in modo retrospettivo, l'importanza delle competenze linguistiche nel gestire tali incontri. Le narrazioni dirette dei migranti su questi episodi sottolineano ulteriormente l'impatto trasformativo, seppur non lineare, dell'apprendimento linguistico sulla loro capacità di esercitare autonomia e di adattarsi al nuovo ambiente.

6.2.4 *Dinamiche di acquisizione linguistica e di inserimento lavorativo*

L'acquisizione della lingua svolge un ruolo critico e multidimensionale nel plasmare le dinamiche occupazionali dei migranti. Imparare l'italiano non è solo un vantaggio pratico, ma spesso un requisito fondamentale per un'integrazione significativa nel mercato del lavoro. Consente ai migranti di accedere a un'ampia gamma di opportunità occupazionali, tra cui quelle meglio retribuite e più stabili, facilitando la comunicazione con datori di lavoro, colleghi e clienti. Inoltre, la competenza linguistica è spesso associata a un maggiore capitale sociale, a una maggiore autonomia sul posto di lavoro, alla capacità di navigare i processi burocratici legati all'impiego e un'aspirazione a un lavoro migliore nel futuro, come illustrato in questo estratto d'intervista:

> Beh, allora sicuramente imparare bene la lingua porterà ad avere ambizioni sociali diverse. Anche se […] le donne non lavorano; per il momento sono tutte casalinghe, e invece gli uomini che ho: uno lavora nella ristorazione, l'altro è un cameriere, l'altro è barista; però, per esempio, il barista è un fisioterapista nel suo paese, per cui sicuramente lui può aspirare a entrare in un altro campo (C., insegnante, 2025).

Questo risultato si allinea ad altre ricerche che mostrano come parlare la lingua del paese ospitante sia il fattore più importante per l'integrazione nel mercato del lavoro (OECD 2021; 2018). Gli immigrati competenti nella lingua del paese ospitante presentano tassi di occupazione notevolmente più elevati rispetto a quelli che incontrano difficoltà linguistiche, indipendentemente dal motivo dell'immigrazione, dal livello di qualificazione o dall'origine (Zorlu e Hartog 2018). Tuttavia, sebbene padroneggiare l'italiano possa migliorare significativamente le possibilità di un migrante di entrare nel mercato del lavoro o di ottenere lavori meglio retribuiti, non garantisce una mobilità sociale ascendente né salari elevati. Lo studio rivela che le barriere strutturali, come le discriminazioni, il mancato riconoscimento delle qualifiche straniere e reti professionali limitate, spesso persistono indipendentemente dalle competenze linguistiche. Pertanto, mentre l'acquisizione della lingua è un passo necessario verso migliori prospettive occupazionali, deve essere compresa nel contesto più ampio dei fattori sociali, economici e istituzionali che, collettivamente, influenzano gli esiti dei migranti nel mercato del lavoro.

La ricerca attuale non mostra alcuna associazione diretta tra l'acquisizione della lingua e l'ottenimento di un lavoro ben retribuito (Dotsey 2021; Auer 2018). Ciò mette in discussione l'assunto comune secondo cui la competenza linguistica costituirebbe un fattore rilevante di mobilità economica per i migranti. Infatti, inquadrare la lingua come il principale ostacolo all'occupazione può oscurare altre forme di esclusione e disuguaglianza più strutturali, come le pratiche discriminatorie nel reclutamento, la sottovalutazione dei titoli esteri e l'accesso limitato alle reti professionali:

> Io ho lavorato come infermiera e, dopo un Master in psicologia nel mio paese, ho lavorato per 10-15 anni, poi sono venuta qui. Qui ho sostenuto un esame per diventare infermiera a Roma, ma non sono riuscita perché, nei primi anni, non sapevo quasi niente e non parlavo italiano, e non hanno riconosciuto il mio titolo di studio. Ma ero brava nel mio corso e nel mio lavoro, e già avevo molte esperienze nel mio settore. Quindi non sono riuscita a sostenere l'esame […]. Ho lasciato qua il sogno di diventare infermiera perché mi hanno detto di ricominciare da zero. Non volevo perché non ero più giovane. Quindi, da allora, fino a ora, sono casalinga. Sono sempre andata a scuola per imparare la lingua (7, studentessa, 2025).

Gli immigrati e alcuni insegnanti riconoscono che l'acquisizione linguistica, da sola, è necessaria ma non sufficiente. Sebbene le competenze linguistiche siano necessarie per una comunicazione di base e per l'integrazione, risultano insufficienti a superare i molteplici ostacoli intrecciati che i migranti affrontano, anzitutto nel mercato del lavoro. Le evidenze dimostrano che l'integrazione sociale, in particolare attraverso reti personali e professionali, è un fattore cruciale per i risultati occupazionali. I migranti che possono accedere e sfruttare reti solide – specialmente quelle che includono la popolazione nativa – hanno maggiori probabilità di ottenere lavori ben retribuiti e stabili, nonché di accedere all'alloggio (Dotsey e Ambrosini 2025; Dotsey 2018).

Queste reti fungono da canali per informazioni privilegiate, referenze e mentorship, spesso compensando la mancanza di esperienza e di riconoscimento locale verso gli immigrati. Senza l'accesso a tali reti, anche migranti altamente qualificati e linguisticamente competenti possono trovarsi relegati in occupazioni precarie o di basso livello. In questo contesto, gli insegnanti non sono semplicemente insegnanti di lingua, ma agiscono come connettori, mediatori e sostenitori vitali, aiutando i migranti a colmare il divario tra l'apprendimento linguistico e la reale integrazione economica. Il loro ruolo va oltre la classe, poiché possono fornire presentazioni, offrire orientamenti informali sulla carriera e aiutare a districarsi tra le complessità del mercato del lavoro italiano.

6.2.5 *I fattori che agevolano lo sviluppo delle competenze linguistiche*

Le evidenze empiriche indicano che gli immigrati variano nella capacità di apprendere le lingue, nell'esperienza quotidiana con la lingua e negli incentivi a impararla nel paese ospitante (Isphording 2015). I risultati del nostro studio mostrano che la capacità degli individui di acquisire competenze in italiano dipende da una complessa combinazione di fattori sociali, economici e personali. I lavori che svolgono (con italiani/non italiani), le loro motivazioni, l'età, il progetto migratorio, le persone con cui si associano, il livello di istruzione, le competenze relazionali, le basi linguistiche precedenti e l'origine geografica contribuiscono tutti a plasmare la capacità dei migranti di raggiungere la competenza nella lingua italiana.

In primo luogo, le condizioni strutturali dell'occupazione emergono come particolarmente rilevanti nel plasmare gli esiti linguistici. I migranti che partecipano al mercato del lavoro italiano in ambienti integrati ed eterogenei – dove l'interazione costante con parlanti nativi è la norma – beneficiano di una maggiore esposizione a scambi linguistici autentici, facilitando così lo sviluppo sia della competenza conversazionale sia della fluidità socioculturale.

> […] lavoro in una famiglia italiana e mi correggono quando commetto errori. Questo mi sta aiutando molto a migliorare la mia conoscenza della lingua (26, studentessa, 2025).

Al contrario, i migranti il cui impiego si svolge all'interno di contesti etnicamente omogenei sono spesso privi di tali opportunità, con conseguente limitata pratica linguistica.

> Parlo poco perché lavoro con i paesani e la maggior parte dei miei amici è anche del mio paese, quindi usiamo la nostra lingua. So che questo è il mio grande problema per non parlare bene in italiano (11, studente, 2025).

Limitarsi a parlare una lingua straniera ostacola il progresso con la lingua italiana, inoltre una simile biforcazione nelle esperienze lavorative evidenzia quanto i modelli di segregazione occupazionale possano favorire o limitare le traiettorie di acquisizione linguistica delle popolazioni migranti.

La *motivazione* costituisce un ulteriore fattore critico nel processo di acquisizione di una seconda lingua tra i migranti. Dalla nostra analisi emerge che le persone che percepiscono la competenza in italiano come uno strumento per la mobilità sociale, l'avanzamento professionale o il conseguimento di obiettivi educativi mostrano un maggiore coinvolgimento e perseveranza nell'apprendimento linguistico (si veda anche Isphording 2015).

> Sono qua per lavoro e vorrei studiare il prossimo anno. Dipende dall'italiano (18, studentessa, 2025).

Nel contesto di quanto sopra esposto, la studentessa studia l'italiano per motivi professionali; tuttavia, il suo obiettivo finale è l'iscrizione universitaria dopo aver acquisito una padronanza della lingua italiana. Si collocano sul versante opposto i migranti le cui vite quotidiane sono circoscritte a reti etniche come in questo caso:

> Non ho gli amici. A casa parliamo la nostra lingua, e i vicini di casa non mi rivolgono nessuna parola (8, studentessa, 2025).

Oppure, chi percepisce un'utilità limitata dell'italiano oltre le transazioni di base può sperimentare una motivazione ridotta e, di conseguenza, un avanzamento linguistico più lento. La composizione e l'orientamento delle reti sociali funzionano sia come fattori abilitanti sia come vincoli: l'interazione con interlocutori di lingua italiana facilita non solo l'immersione linguistica, ma anche l'acquisizione di competenze pragmatiche e culturali. Al contrario, reti ristrette basate sulla

condivisione delle origini etniche possono perpetuare l'isolamento linguistico, rafforzando così la dipendenza dalla lingua madre e attenuando l'impulso ad apprendere l'italiano.

> Io vengo sempre a scuola. Allora, quello che mi piace è che parlo italiano e parlo con le persone che parlano italiano, perché sto sempre con i georgiani e parlo la mia lingua… (9, studentessa, 2025).

Oltre al contesto occupazionale e alla motivazione, una costellazione di variabili a livello individuale – come il *background* educativo, la socievolezza, il repertorio linguistico e il paese di origine – condiziona i risultati dell'apprendimento linguistico dei migranti. Livelli più elevati di istruzione sono frequentemente associati a una maggiore consapevolezza metalinguistica, alla flessibilità cognitiva e all'uso di strategie di apprendimento efficaci, caratteristiche che facilitano l'acquisizione dell'italiano.

Allo stesso modo, lo studio mostra che persone caratterizzate da una spiccata socievolezza sono predisposte a cercare e sfruttare opportunità di interazione comunicativa, aumentando così la loro esposizione alla lingua locale in contesti diversi.

L'età è un fattore significativo che influisce sulla capacità di un migrante di imparare l'italiano, e i suoi effetti sono complessi e multifattoriali. I risultati mostrano che i migranti più giovani generalmente apprendono le nuove lingue in modo più efficiente e con maggiore fluidità rispetto ai loro coetanei di mezza età e a quelli più anziani. Ciò può essere attribuito a diversi fattori: flessibilità cognitiva, capacità di memorizzazione e plasticità neurologica associate ai cervelli più giovani, tutti fattori che contribuiscono a un apprendimento linguistico più rapido ed efficace. Al contrario, i migranti più anziani possono affrontare sfide aggiuntive, come una diminuzione della capacità di elaborazione uditiva, una minore esposizione ad ambienti educativi immersivi e responsabilità sociali o familiari più grandi che limitano il tempo e l'energia dedicati all'apprendimento della lingua. Inoltre, la motivazione a imparare e il tipo di supporto all'integrazione disponibile possono variare in base all'età, con i più giovani che spesso hanno più opportunità di istruzione formale e di interazione con i coetanei, entrambi fattori che accelerano la padronanza linguistica. Questi aspetti interconnessi sottolineano che l'età non è semplicemente una variabile biologica, ma un fattore mediato socialmente e psicologicamente nel percorso di apprendimento linguistico dei migranti. Tuttavia, i risultati rivelano che i migranti con figli in età scolare tendono a mostrare una maggiore motivazione a imparare la lingua per sostenere i propri figli nelle attività curricolari e per partecipare alle attività didattiche e sociali.

> Sì, sicuramente. Nel senso che, sicuramente da un punto di vista demografico, è una banalità, ma gli studenti più giovani sono facilitati e imparano più rapidamente. E invece, da un punto di vista sociale, si notano molto facilmente gli studenti che hanno studiato. Abbiamo spesso persone, soprattutto dall'Egitto e dal Nord Africa, che hanno magari 5-6 anni di scolarizzazione e che quindi hanno un'alfabetizzazione non eccellente, e abbiamo invece studenti da altri paesi, per esempio dal Bangladesh e dalle Filippine, che invece hanno 8-9-10 anni di scolarizzazione e magari conoscono anche l'inglese, che è una lingua che fa un po' da ponte, e imparano molto più velocemente. Infatti, è molto frequente che queste persone salgano di livello nel corso dell'anno. Direi che i due elementi sono: gli anni di scolarizzazione, che dopo una lezione puoi comprendere e indovinare; e l'età, perché appunto il profilo migliore è una persona che ha studiato una decina d'anni e ha meno di 30 anni. Migliore è un profilo, più è facilitato (J., insegnante, 2025).

La vicinanza linguistica tra le lingue native dei migranti e l'italiano influisce a sua volta sulla facilità di apprendimento; per esempio, i parlanti di lingue romanze o lingue neolatine possono incontrare barriere minori, mentre coloro che provengono da un *background* linguistico tipologicamente distante affrontano spesso sfide maggiori.

> Ogni gruppo ha un modo diverso e difficoltà diverse. Ovviamente i paesi latino-americani hanno una radice linguistica che è molto vicina alla nostra, quindi, non si fa una gran fatica. Con gli arabi è un lavoro diverso; per esempio, tra gli arabi incontri persone di alto livello scolastico e persone invece che hanno la parte di analfabetismo e tenerli insieme in una classe è anche un problema, per cui le difficoltà nascono soprattutto dal livello di origine scolastico (L., insegnante, 2025).

> Sì, cioè nel senso che è chiaro che un ragazzo del Sud America fa molta meno fatica a parlare l'italiano perché molti termini sono simili, mentre già per esempio la lingua, la cultura araba è ostica già di per sé e poi completamente diversa dalla nostra […]. I cinesi proprio non hanno appigli per attaccarsi alla lingua italiana. Lui è bravissimo, ha sempre il suo Google traduttore e traduce tutto quanto, però secondo me deve essere già scolarizzato bene in Cina, perché lo vedi proprio che è un ragazzo molto bravo, e fa molta, molta fatica; è una cosa completamente diversa, per cui sì le differenze di apprendimento ci sono, anche molto nette (K., insegnante, 2025).

Questi fattori, che si intrecciano e rafforzano a vicenda, evidenziano l'importanza di concettualizzare l'acquisizione linguistica dei migranti come un processo intrinsecamente radicato in contesti socio-strutturali e istituzionali più ampi, anziché come il risultato esclusivo di motivazioni o sforzi individuali.

L'acquisizione delle competenze linguistiche tra i migranti costituisce un processo complesso e multidimensionale, influenzato da molteplici fattori in-

dividuali, sociali e strutturali. I dati indicano che aspetti quali il contesto lavorativo, la motivazione personale, le reti sociali, il livello di istruzione, l'età e la vicinanza linguistica rivestono un ruolo di primaria importanza nelle traiettorie di apprendimento dell'italiano. In particolare, le opportunità di interagire con parlanti nativi e di partecipare ad ambienti sociali diversificati risultano determinanti per lo sviluppo di una padronanza linguistica più completa e integrata. Tuttavia, permangono ostacoli legati alla segmentazione del mercato del lavoro e alla chiusura delle reti etniche, che possono limitare l'esposizione e l'uso della lingua. In questo contesto, solo un approccio integrato consentirà di favorire processi di apprendimento linguistico più efficaci, promuovendo l'inclusione sociale, professionale e culturale dei migranti nel paese ospitante.

CAPITOLO 7
LA LINGUA COME STRUMENTO DI CITTADINANZA: PER UN'INTEGRAZIONE PIÙ AMPIA

L'insegnamento della lingua italiana costituisce un significativo strumento di cittadinanza e integrazione, in grado di facilitare l'emancipazione dei migranti. In questo quadro, la lingua rappresenta il primo strumento di accesso alla cittadinanza, poiché consente una partecipazione consapevole alla vita pubblica. Senza una padronanza adeguata della lingua, i diritti rimangono esclusivamente teorici, ostacolando una comprensione adeguata delle leggi, delle dinamiche sociali e delle opportunità presenti nel (nuovo) territorio. Le scuole di lingua contribuiscono non soltanto allo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche alla costruzione della fiducia, all'integrazione sociale e all'autonomia personale, nonché all'applicazione pratica della lingua acquisita nella vita quotidiana. Nonostante le difficoltà associate all'apprendimento di una lingua straniera, molti insegnanti adottano approcci rispettosi dei processi di crescita individuale e culturale dei loro studenti, promuovendo un ambiente di sostegno e di partecipazione attiva. Questi processi, accompagnati dall'applicazione pratica delle competenze linguistiche in contesti quotidiani e civici, rappresentano passi fondamentali verso una piena inclusione e partecipazione nella società.

Per tutti questi motivi, gli Stati riconoscono che la competenza linguistica costituisce un fattore fondamentale per l'integrazione degli immigrati, migliorandone le prospettive occupazionali e promuovendone la partecipazione sociale e politica (Auer 2018; Isphording 2015). L'insegnamento e l'acquisizione della lingua sono ormai parti fondamentali dei programmi di integrazione civica e fungono da catalizzatori di un'integrazione ben più ampia (si veda, per esempio, Ager e Strang 2008). Questa caratteristica è comune non solo nei paesi con una lunga storia di immigrazione come Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Australia, Germania e Francia, ma anche in paesi di destinazione più recenti, tra cui la Corea del Sud e la Spagna. Infine, anche paesi storicamente esitanti ad accogliere gli stranieri, come il Giappone, hanno incorporato questo elemento (Tsuda 2006). Sebbene i requisiti per i contenuti dei corsi e la competenza linguistica varino in tutta l'Europa occidentale, l'insegnamento della lingua si ritiene ovun-

que fondamentale. In Italia l'apprendimento della lingua italiana è un requisito essenziale per l'ottenimento della cittadinanza. La normativa italiana esige la dimostrazione di una conoscenza adeguata della lingua, almeno al livello B1 del QCER. La padronanza della lingua italiana non viene quindi concepita come un mero risultato scolastico, bensì come un prerequisito fondamentale per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.

L'ottenimento della cittadinanza viene celebrato dalle scuole insieme agli studenti come un traguardo significativo e il culmine di un percorso di integrazione dei migranti nella società. La maggior parte degli immigrati vive e ha acquisito la cittadinanza nel nord del paese, dove la Lombardia, e in particolare Milano, ospitano molti di questi nuovi cittadini. Nel 2024 i cittadini stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana ammontano a 217.448, con un lieve incremento rispetto agli anni precedenti (+1,8%). Più di un'acquisizione di cittadinanza su quattro si è verificata in Lombardia (27,0%), seguita a distanza dall'Emilia-Romagna (13,7%) e dal Veneto (11,6%); oltre la metà di tali acquisizioni nel 2024 è concentrata in queste tre regioni. Tra le province, Milano (8,7%) e Roma (5,4%) risultano quelle con il maggior numero di acquisizioni, seguite da Brescia (4,6%) e Bergamo (3,2%) (ISTAT 2025b). E nel 2025, a Milano, erano 9404 le persone che hanno acquisito la cittadinanza italiana, rispetto alle 9022 registrate nel 2024 (Comune di Milano 2026b).

In questo capitolo analizziamo come le scuole e l'insegnamento della lingua italiana fungono da strumenti di emancipazione, facilitando la comprensione dei propri diritti e delle proprie responsabilità. Le scuole vengono presentate come un rifugio e un punto d'incontro fondamentale per gli studenti, offrendo un ambiente di supporto e di inclusione. Inoltre, si evidenzia il ruolo cruciale delle scuole d'italiano nel promuovere la cittadinanza attiva e l'integrazione sociale, contribuendo alla costruzione di una società più aperta e pluralistica.

7.1 Scuola ed emancipazione

La scuola di italiano è un elemento fondamentale per l'emancipazione degli immigrati, poiché fornisce loro le competenze linguistiche essenziali che favoriscono l'integrazione sociale e culturale. Imparando la lingua, gli immigrati possono partecipare più attivamente alla vita civile ed economica del paese, rafforzando la propria autonomia e indipendenza. La capacità di comunicare efficacemente in italiano consente di superare barriere sociali e culturali, facilitando l'inclusione nelle comunità locali e promuovendo una partecipazione più attiva. Investire nell'educazione linguistica è quindi un passo cruciale verso l'emancipazione,

contribuendo a costruire una società più giusta, democratica e inclusiva. Molti insegnanti mostrano un atteggiamento modesto nei confronti del potenziale trasformativo dell'insegnamento dell'italiano.

> […] Non so dire quanto sia fondamentale il nostro corso. Penso che, per emanciparsi, la conoscenza dell'italiano in Italia sia fondamentale (J., insegnante, 2025).

La loro ammissione che l'*empowerment* è intrinsecamente graduale e richiede tempo – specialmente per i principianti che potrebbero inizialmente faticare a comprendere concetti complessi di diritti e responsabilità in una lingua straniera – rivela una consapevolezza delle sfide insite nell'apprendimento linguistico. Questa visione dei volontari è in linea con la letteratura sull'integrazione, che la concepisce come un processo complesso, sfaccettato, multidimensionale, graduale e a lungo termine (Garcés-Mascareñas e Penninx 2016; Castles *et al.* 2002).

Procedendo oltre, l'approccio degli insegnanti si basa spesso su un profondo rispetto per il processo di apprendimento e per le diverse origini culturali dei loro studenti. Molti riconoscono che, oltre alle competenze linguistiche, gli studenti devono affrontare anche l'adattamento culturale, l'integrazione sociale e le sfide psicologiche legate alla costruzione di fiducia in un nuovo ambiente. Di conseguenza, gli insegnanti spesso personalizzano i loro metodi didattici, non solo per affrontare aspetti grammaticali e lessicali, ma anche per promuovere un'atmosfera di supporto in cui gli studenti possano sentirsi a proprio agio nell'esprimersi, commettere errori e assumere gradualmente ruoli più attivi.

> […] li vedo più sicuri e più aperti rispetto all'anno scorso, quando non si coinvolgevano nelle conversazioni. Ora, invece, manifestano maggiore sicurezza e sono più aperti (C., insegnante, 2025).

Un altro docente evidenzia questo punto:

> Assolutamente. Per fare esempi concreti, cioè, tu inizi all'inizio dell'anno a incontrare persone che faticano a relazionarsi all'esterno e poi, nel corso del tempo, un po' con ciò che fa la scuola, un po' con quello che fa la vita quotidiana, assumono una sicurezza, una capacità di relazione […] (L., insegnante, 2025).

Inoltre, alcuni insegnanti sottolineano l'importanza di applicare le competenze linguistiche in contesti pratici, come comprendere i diritti legali, interagire con le istituzioni locali o partecipare alla vita civica, come passi fondamentali per l'*empowerment*. Essi si impegnano a integrare tali elementi nelle loro lezioni,

ritenendo che la pertinenza nella vita reale possa accelerare sia l'apprendimento linguistico sia lo sviluppo dell'autonomia personale.

Sebbene la modestia possa temperare le loro affermazioni sugli impatti trasformativi, molti insegnanti contribuiscono silenziosamente ai percorsi dei loro studenti verso una maggiore indipendenza, fiducia e partecipazione nella società.

> Eh sì, sicuramente, cioè, loro hanno tanti problemi: il lavoro, la casa, la famiglia che gli manca […]. Però, se sei un immigrato che parla benino l'italiano, la gente ti si avvicina più facilmente e poi riesci a sopravvivere […]. Ma, se tu non sai assolutamente niente di italiano, sei svantaggiato. Indipendentemente, quindi, è basilare conoscere l'italiano, anche se non perfetto. Ci sono altre cose in questo mondo: quelli che hanno la fortuna di lavorare autonomamente, che sanno parlare l'italiano, trovano sempre qualcuno nel lavoro che ne ha bisogno. E poi pensi anche ai loro diritti, sicuramente, perché nelle nostre lezioni c'è anche questo: conoscere i loro diritti. Per esempio, l'anno scorso abbiamo fatto un paio di incontri personali con la persona della Camera del lavoro, perché è vero che trovano un lavoro in nero e hanno bisogno, però bisogna anche che capiscano che non è l'unica possibilità che c'è […] (D., insegnante, 2025).

Questa analisi evidenzia come le scuole di lingua italiana per stranieri contribuiscano in modo significativo all'*empowerment* dei migranti – principalmente attraverso la costruzione di fiducia, la possibilità di partecipare, l'acquisizione di strumenti per l'indipendenza e per vivere meglio nel paese ospitante.

> Sì, penso che la conoscenza della lingua possa sicuramente aiutarli a vivere meglio in questo paese (E., insegnante, 2025).

Tuttavia, gli insegnanti rimangono consapevoli del contesto più ampio e delle sfide, riconoscendo che l'apprendimento linguistico è un elemento cruciale, ma non l'unico, dell'integrazione e dell'emancipazione, poiché l'integrazione coinvolge altre dimensioni, tra cui quelle legali, economiche, politiche e socio-culturali (Garcés-Mascareñas e Penninx 2016). E queste diverse dimensioni dovrebbero essere viste come aspetti interconnessi e reciprocamente rinforzanti, poiché i cambiamenti a un livello possono influenzare altri ambiti in modo significativo (Ager e Strang 2008), come illustrato nel seguente estratto:

> È stato molto difficile trovare un lavoro perché non ho le conoscenze e non parlo bene la lingua. Per di più, non ho i documenti e non so che cosa fare (22, studentessa, 2025).

Qui, l'approccio incrementale adottato dagli insegnanti in questo contesto è encomiabile e pragmatico. L'educazione linguistica può quindi fungere da cataliz-

zatore dell'*empowerment* e di una partecipazione attiva (si veda, per esempio, Salinaro 2023), anziché limitarsi a essere un veicolo per uno sviluppo linguistico progressivo.

7.2 Apprendere i propri diritti e le proprie responsabilità

Il ruolo delle scuole di lingua italiana nel favorire l'*empowerment* degli stranieri va ben oltre la mera acquisizione di competenze linguistiche. Dai resoconti di insegnanti volontari emerge che imparare l'italiano rappresenta uno strumento fondamentale per l'inclusione sociale, la crescita personale e l'esercizio dei diritti e dei doveri in Italia. Lo studio evidenzia sia i progressi compiuti dagli studenti sia le sfumature con cui l'educazione linguistica sostiene il loro processo di emancipazione, affinché conoscano i propri diritti e doveri nella società ospitante.

Come documentato in precedenza, il ruolo emancipatorio delle scuole di lingua italiana per stranieri è complesso e sfaccettato, estendendosi oltre il semplice apprendimento linguistico per includere anche l'integrazione sociale, l'*empowerment* e l'esercizio dei diritti all'interno della società italiana. Attraverso le voci degli insegnanti volontari, otteniamo approfondimenti sia sui successi sia sui limiti dell'educazione linguistica come strumento di emancipazione.

Quando viene chiesto se gli studenti siano in grado di comprendere i propri diritti e le proprie responsabilità in Italia grazie all'insegnamento della lingua, gli insegnanti rispondono generalmente con un cauto ottimismo. Per esempio, gli insegnanti hanno osservato un chiaro progresso nella fiducia e nella partecipazione sociale degli studenti. Un insegnante ha osservato,

> Spero. Non lo so. Io mi auguro di sì, perché conoscendo di più la lingua sono anche più in grado di comprendere quello che viene loro richiesto, quindi sì (C., insegnante, 2025).

Un altro insegnante ha raccontato un esempio pratico di come l'educazione linguistica si intersechi con la comprensione dei diritti.

> Credo che aiuti, sì, credo che sia un elemento di aiuto. Di nuovo, non voglio sopravvalutare quello che riusciamo a fare noi. Un esempio che mi viene in mente è un ragazzo che, alla fine di una lezione, aveva portato la sua busta paga. E l'avevamo letta, analizzata insieme. Il linguaggio delle buste paga è sempre molto burocratico e poco concreto, poco vicino al parlato. E lui, giustamente, non capiva niente, non capiva una parola di quello che c'era scritto. Quindi insegnargli a capire cosa volevano dire le

> varie voci della sua busta paga, penso che sia un esempio di come esercitare meglio i propri diritti (J., insegnante, 2025).

Eppure, alcuni insegnanti sottolineano le sfide per i principianti, la cui comprensione limitata dell'italiano può inizialmente impedire una comprensione più profonda dei concetti civici. Come riflette questa insegnante:

> Ma, allora, per quanto riguarda i ragazzi che sono da me, diciamo che forse noi probabilmente trasmettiamo un certo coinvolgimento nei loro confronti, però tieni conto che sono talmente basici nell'apprendimento dell'italiano che, secondo me, non penso che riusciamo […]. Probabilmente la cosa che noi trasmettiamo è comunque un ambiente; quando vengono in classe c'è un ambiente accogliente, un ambiente in cui finalmente loro si sentono veramente accettati e coinvolti. Io penso che sia quello (K., insegnante, 2025).

Nonostante queste sfide, gli insegnanti concordano ampiamente sull'idea che la conoscenza della lingua italiana costituisca un prerequisito fondamentale per l'autonomia e l'integrazione, nonché per la consapevolezza dei propri diritti e delle proprie responsabilità. Come afferma il seguente insegnante:

> I diritti, penso che la conoscenza della lingua aumenti il livello di consapevolezza e poi loro dovrebbero anche interessarsi a ciò che succede nel mondo, a cominciare a sentire le cose, le notizie. Però io mi rendo conto che, parlando, la cosa importante è anche l'ora e l'adesso: cioè, vivere bene, trovare un lavoro, avere una ragazza, e iscrivere i figli a scuola. Il resto viene (E., insegnante, 2025).

Queste riflessioni suggeriscono che l'insegnamento della lingua italiana per stranieri non riguarda soltanto grammatica e vocabolario, ma è fondamentale per permettere alle persone di affrontare la vita quotidiana, rivendicare i propri diritti e costruire connessioni significative nel loro nuovo ambiente. Sebbene il percorso verso una piena emancipazione sia graduale e complesso, l'insegnamento della lingua si distingue come un passo essenziale in questo processo di trasformazione.

7.3 La scuola come rifugio e luogo di incontro

Per alcuni studenti, le scuole di italiano sono più che semplici istituzioni educative: rappresentano una casa surrogata e un rifugio vitale dai molteplici ostacoli della loro quotidianità. In queste scuole, gli studenti spesso trovano un raro sen-

so di sicurezza e di appartenenza, difficile da trovare altrove, soprattutto per chi affronta le incertezze della migrazione. La precarietà, l'incertezza e l'insicurezza costituiscono caratteristiche di un sistema migratorio che plasma la vita di tutti i gruppi di migranti, con i richiedenti asilo, i migranti irregolari e i diniegati che risultano i più colpiti. Le politiche migratorie restrittive, sostenute dalla frammentazione delle categorie giuridiche e dalla creazione di specifici apparati di controllo per la detenzione e l'espulsione, sono progredite costantemente negli ultimi decenni, mentre le politiche nazionali si sono progressivamente irrigidite. Ciò lascia i migranti in uno stato di incertezza sul loro futuro, li rende socialmente disconnessi e, infine, più vulnerabili all'espulsione e all'impossibilità di vivere una vita normale (Dotsey e Chiodelli 2021). Di conseguenza, le scuole sono diventate un rifugio sicuro per la maggior parte dei partecipanti.

> Mi sento meglio a scuola che a casa, perché mi piace molto stare con le persone. E mi piace molto imparare. Perché bene o male non è soltanto una questione di compagni di scuola, ma anche di amici (3, studente, 2025).

> A volte penso molto alla mia situazione giuridica, e ciò influisce sulla mia salute mentale. A volte mi sento bene quando sono a scuola. Spero che imparare la lingua possa aiutarmi a ottenere il documento e a trovare un lavoro migliore. Lo so che non è una garanzia, ma un mezzo per ottenere queste cose (23, studente, 2025).

Qui, alcuni studenti si sentono sufficientemente sicuri da aprirsi con insegnanti di fiducia riguardo alle proprie difficoltà, preoccupazioni e speranze, senza timore di giudizi o ritorsioni.

L'ambiente è volutamente rassicurante e inclusivo, favorendo il rispetto reciproco e la fiducia tra studenti e insegnanti. Ciò è particolarmente importante per le persone prive di documenti ufficiali, poiché consente loro di rilassarsi e mettere temporaneamente da parte le loro condizioni legali precarie e instabili, così come le pressioni incessanti della società neoliberale che le marginalizza.

> Qui mi sento meglio che a casa; dimentico i miei problemi e ho persone con cui parlare (15, studente, 2025).

In molti casi, queste scuole diventano veri e propri santuari in cui gli studenti possono accedere al supporto emotivo di cui hanno bisogno, trovare un ascolto comprensivo e vivere una reale comprensione e accoglienza senza pregiudizi – a volte per la prima volta da quando sono arrivati nel nuovo paese. In questo modo, le scuole di italiano svolgono un ruolo unico e trasformativo, aiutando gli studenti non solo a imparare una lingua, ma anche a riappropriarsi di dignità,

senso di comunità e speranza. E l'anonimato all'interno dell'ambiente scolastico garantisce benefici sostanziali agli studenti.

L'aumento della politicizzazione della migrazione e l'adozione di politiche di accoglienza restrittive negli ultimi anni hanno portato all'indebolimento delle politiche sociali e di integrazione (Dotsey 2025; Ambrosini e Van der Leun 2015). Ciò significa che gli attori del terzo settore, incluse le scuole di lingua, sono spesso lasciati a colmare le lacune in ambito abitativo, legale, sanitario e psicosociale. Questo ruolo ampliato, seppur encomiabile, esercita una pressione notevole sugli insegnanti volontari di lingua, portando rischi di *burnout* e frustrazione.

Qui è importante sottolineare come la narrazione delle scuole di lingua, come rifugi universalmente accoglienti, possa mascherare la diversità delle esperienze dei migranti. Non tutti gli studenti potrebbero trovare questi ambienti ugualmente di supporto; differenze di *background* culturale, traumi pregressi, livelli di alfabetizzazione, genere e classe sociale possono influenzare il modo in cui le persone si relazionano con questi spazi e traggono beneficio da essi. Per alcuni, la scuola può effettivamente diventare una comunità trasformativa, mentre per altri le barriere linguistiche e sociali persistono, lasciandoli sentire isolati anche in contesti ben intenzionati. È essenziale evitare di romanticizzare queste istituzioni e riconoscere sia le opportunità sia i limiti che esse presentano.

> Non sono ancora nate amicizie perché sono più piccoli di me. Non si può parlare quando le altre persone non vogliono. Quando, per esempio, nemmeno mia sorella o la mia famiglia mi chiede niente: non mi chiedono cosa ho fatto, cosa ho mangiato, cosa preparo per il pranzo. Loro non mi chiedono niente perché non si interessano della mia vita in Italia. A volte mi sento talmente sola, isolata. Mio marito è sempre al lavoro, parliamo poco perché anche lui è sempre stanco. I vicini di casa non mi parlano. Il mio gruppo di ginnastica non vuole fare amicizia con me. Qui mi piacerebbe parlare con altri studenti, ma il loro livello di italiano è molto basso perché alcuni sono appena arrivati e comunicano tra loro nella loro lingua d'origine. Ma sono contenta di venire qua a parlare con gli insegnanti quando hanno tempo e con gli alunni che riescono a esprimersi in italiano (13, studentessa, 2025).

Pertanto, l'apprendimento linguistico rimane centrale nell'integrazione e nell'autonomia degli immigrati. L'apprendimento della lingua italiana è in qualche modo fondamentale per accedere ai diritti, all'occupazione e alla partecipazione sociale (si veda anche Dotsey 2021; Esser 2006; OECD 2021; Isphording 2015).

Le scuole di lingua non possono, da sole, risolvere queste questioni più ampie. Al contrario, il loro lavoro dovrebbe essere inserito in un approccio più olistico al supporto ai migranti, che coinvolga la collaborazione con i servizi sociali, le

organizzazioni di *advocacy* e le autorità locali, che, ovviamente, alcune scuole di lingua stanno già sviluppando.

Le scuole di lingua italiana svolgono un ruolo unico e trasformativo. Tuttavia, la loro nascita come case surrogate è sia una testimonianza straordinaria della solidarietà dal basso, sia un'indicazione di sfide sociali più profonde che richiedono soluzioni collettive e sistemiche. Una prospettiva critica evidenzia la necessità di investimenti sostenuti, di un sostegno professionale e di riforme politiche per garantire che l'onere dell'integrazione dei migranti non ricada in modo sproporzionato sulle spalle degli educatori volontari e dei loro studenti.

Mentre lo studio mostra che migranti e insegnanti non socializzano spesso al di fuori delle ore di lezione, il ruolo delle scuole d'italiano come punti di aggregazione sociale è complesso e multiforme. Queste scuole spesso fungono da spazi essenziali in cui si formano legami, talvolta portando ad amicizie significative e persino a relazioni sentimentali.

> […] Ho trovato anche un tizio qua (25, studentessa, 2025).

Tuttavia, la natura e la profondità di queste connessioni sono condizionate da barriere strutturali e sociali. Per molti studenti migranti, la formazione di gruppi di amicizia, nella fase iniziale e talvolta durante tutto il percorso di apprendimento linguistico, è principalmente determinata dalla nazionalità condivisa, dal genere e dalla vicinanza residenziale, evidenziando l'importanza di *background* comuni e di prossimità logistiche nel superare l'isolamento. Peraltro, questi confini indicano anche gli ostacoli persistenti che i migranti affrontano nel creare legami sociali più ampi, sia all'interno sia all'esterno della classe. Uno di questi fattori concerne la precarietà del mercato del lavoro dei migranti. Benché il problema abbia un impatto sociale più ampio, certamente i migranti sono sovrarappresentati nei lavori poco retribuiti e insicuri, come illustrato nel Capitolo 5. Non si intende affermare che tutti i migranti si trovino in tale condizione, poiché vari gruppi di migranti, con *background* lavorativi, competenze ed esperienze educative differenti, affrontano la precarietà lavorativa in modi diversi (Dotsey e Ambrosini 2025; Dotsey 2024). In questo quadro, la natura impegnativa del loro lavoro, gli orari irregolari e la dispersione geografica spesso precludono un'interazione duratura, rafforzando schemi di frammentazione e limitando il potenziale di integrazione dell'ambiente scolastico, come indicato in questo estratto di intervista:

> Ci sono amicizie, soprattutto prima di venire a scuola. Di solito le amicizie nate in questa aula finiscono qua dopo le lezioni, soprattutto visto che tanti compagni non

> abitano assieme e ognuno ha il suo impegno quotidiano. Dopo la scuola tutti andiamo a casa; tutti hanno qualcosa da fare o lavorano. Non c'è nessun appuntamento fra noi fuori. Non ancora, magari in futuro (11, studentessa, 2025).

Lo studio rileva che, sebbene talvolta possano instaurarsi rapporti di amicizia o reti di sostegno tra studenti e insegnanti al di fuori dell'ambiente scolastico, tali legami sono in genere sporadici e contingenti piuttosto che sistematici o diffusi. Questa dinamica porta a valutare con realismo il rapporto tra studenti e insegnanti, considerando che, dopotutto, si tratta di scuole gestite da volontari, che hanno uno scopo ben definito: alla fine del corso, la relazione generalmente termina o si riduce sostanzialmente. Gli insegnanti devono pensare al gruppo di studenti dell'anno successivo.

> No, finisce tutto a scuola, perché comunque lavorano, quindi sono poche le occasioni. Allora, l'anno scorso a fine corso siamo andati tutti al bar e siamo andati anche in biblioteca tutti insieme, però non ci vediamo di fuori. Diciamo che adesso le donne egiziane, quando mi riconoscono per strada, mi salutano, ci fermiamo, chiacchieriamo, però non c'è frequentazione (C., insegnante, 2025).

Le narrazioni aneddotiche di insegnanti che assistono gli studenti in momenti di grave necessità – per esempio fornendo loro assistenza nelle procedure burocratiche, aiutandoli ad accedere ai servizi sociali o offrendo loro sostegno emotivo durante le crisi – evidenziano il potenziale di relazioni significative al di là dell'aula.

> […] Sì è capitato, per esempio, con qualcuno che aveva dei problemi personali a essere accompagnato per fare dei documenti. Queste cose si fanno, ma poi i rapporti fuori dalla scuola no (L., insegnante, 2025).

Un altro insegnante documenta:

> Dipende molto, nel senso che, tendenzialmente, è bello, amichevole. Siccome sono persone diversissime, non solo per carattere, ma anche per caratteristiche, perché ci sono ragazze di 18 anni e persone che invece potrebbero essere i miei genitori, varia molto, però tendenzialmente mi sento di avere un bel rapporto con la maggior parte. Ad alcuni di loro capita anche, magari, di aiutarli un po' in questioni extrascolastiche; quindi, per esempio, l'ultimo era una persona che aveva bisogno di aprire un conto corrente e ci siamo scritti un po' per capire come fare. Fuori qualcosina, ma non molto; non in modo molto personale se posso dare una mano (J., insegnante, 2025).

Fondamentalmente, questa mancanza di creazione deliberata di reti può essere attribuita a diversi fattori correlati: la natura volontaria e transitoria della parte-

cipazione sia degli studenti sia degli insegnanti, le preoccupazioni di oltrepassare i confini professionali e l'assenza di strutture o risorse formali per sostenere tali relazioni. Inoltre, le sfide sistemiche – tra cui i vincoli di tempo, le differenze culturali e le condizioni precarie di molti migranti – creano ulteriori ostacoli alla formazione di legami duraturi. Pertanto, è fisiologico che le scuole diano un servizio e poi le persone vadano via, salvo scelte di amicizia spontanee che si formano e continuano nel tempo.

Il rapporto tra i colleghi insegnanti e l'ambiente scolastico in generale è stato descritto come cordiale e familiare, riflettendo uno spirito di cooperazione e di rispetto reciproco, essenziale nei contesti del volontariato.

> Penso che i rapporti fra gli insegnanti siano ottimi per tutti, assolutamente (L., insegnante, 2025).

Gli insegnanti hanno spesso espresso apprezzamento per la collegialità e le reti di sostegno informali che si sviluppano all'interno della scuola, sottolineando che questi legami possono rendere le sfide dell'insegnamento volontario più gestibili e gratificanti. Tuttavia, è importante riconoscere criticamente che la forza di queste relazioni interne non si traduce necessariamente in legami sociali al di fuori dell'ambiente scolastico.

> Guarda, per il rapporto c'è l'ambiente; è un ambiente assolutamente familiare; tutte le persone hanno solo voglia, appunto, di chiacchierare, di conoscerci, ecco. Non ci vediamo fuori dalla lezione, però al momento non mi è mai capitato di andare a bere un aperitivo con qualcuno della scuola, anche se viviamo nella stessa zona. Non c'è questa cosa fuori dalla scuola; no, non è scattata ancora […]. Magari, invece, ci sono altri insegnanti che si vedono comunque al di fuori, ma questo non lo so (K., insegnante, 2025).

In linea con questo, un altro insegnante ha detto:

> Allora, con gli altri insegnanti posso dire che il rapporto è buono, ma ci vediamo poco […] (E., insegnante, 2025).

La mancanza di interazione al di fuori della classe può essere attribuita a una serie di fattori, quali impegni personali diversi, vincoli di tempo, distanza geografica e natura volontaria del loro coinvolgimento, che possono limitare le opportunità di amicizia o di collaborazione più profonde. Come alcuni di loro hanno documentato, sebbene taluni insegnanti si trovino fuori dalla classe, di solito non si incontrano fuori dalla scuola, a meno che non si tratti di un ap-

puntamento organizzato per tutti gli insegnanti o di un evento sociale, anche se questo potrebbe svilupparsi in futuro.

> Lì ti ho detto che ci vediamo un paio di volte, due o tre volte all'anno, tutti insieme; ci telefoniamo, però frequentazioni no: non ce ne sono. Per esempio, adesso, con Maria, Giuditta, e un'altra volontaria, ci stiamo occupando di una situazione, diciamo, legale di un nostro corsista che non ha più il permesso di soggiorno. Per cui siamo andati insieme, abbiamo collaborato, abbiamo un bel rapporto, ma è sempre un rapporto legato al lavoro, diciamo, non personale. Quindi collaboriamo per le cose della scuola, ma poi non siamo amiche (C., insegnante, 2025).

Un altro insegnante ha documentato problemi simili legati a vincoli di tempo, al lavoro e ad altri impegni extracurricolari.

> Abbiamo una chat in cui comunichiamo. Dopodiché so che altri docenti magari sono più attivi di me al di fuori dell'aula di lezione, quindi ci scrivono tante mail, e si propongono tanti eventi di formazione piuttosto che momenti di condivisione. Io devo ammettere un problema mio: faccio molta fatica a dedicare altro tempo, fuori dalle lezioni, a quest'attività, perché purtroppo lavoro tanto e ho una serie di impegni anche extralavorativi. Io faccio un po' fatica, devo ammettere (J., insegnante, 2025).

È quindi realistico che l'ideale della scuola di lingue come luogo di socialità inclusiva sia temperato dal riconoscimento delle disparità e dei limiti di tali relazioni. Sebbene esista il potenziale per instaurare legami più profondi, i risultati effettivi sono determinati da una complessa interazione tra l'azione individuale, i vincoli strutturali e il contesto socio-economico più ampio in cui operano sia gli insegnanti sia i migranti.

Lo studio dimostra che l'acquisizione della lingua è un componente essenziale e un facilitatore di altri aspetti dell'integrazione. Infatti, studi precedenti mostrano che i primi anni dopo l'arrivo nel paese ospitante rappresentano un periodo critico per i nuovi arrivati, che devono familiarizzarsi con le istituzioni pubbliche e i servizi disponibili e comprendere il funzionamento del mercato del lavoro locale; pertanto, è essenziale assicurare che i nuovi arrivati ricevano tempestivamente una formazione linguistica adeguata (OECD 2021). I nostri risultati indicano che imparare l'italiano non solo migliora le opportunità di lavoro, ma favorisce anche un'integrazione più ampia, inclusa l'educazione civica, la navigazione nel complesso sistema burocratico italiano e la comprensione dei diritti individuali e delle relative responsabilità. Inoltre, per alcuni studenti, l'ambiente di apprendimento linguistico costituisce uno spazio sicuro e accogliente, lontano dal caos e dalla complessità della loro vita quotidiana.

In conclusione, l'analisi delle scuole di lingua italiana per stranieri evidenzia una realtà complessa, ricca di potenzialità ma anche di limiti strutturali e sociali. Queste scuole rappresentano spazi fondamentali per l'emancipazione e l'inclusione dei migranti, offrendo non solo competenze linguistiche ma anche supporto nell'accesso ai servizi e alle opportunità lavorative, nonché sostegno emotivo e opportunità di socializzazione. L'ambiente caloroso e l'impegno dei volontari insegnanti favoriscono la costruzione di fiducia, autonomia e consapevolezza dei diritti, elementi essenziali per una partecipazione civica autentica. Tuttavia, le testimonianze raccolte evidenziano come il potenziale trasformativo possa essere ostacolato da fattori esterni: la precarietà lavorativa degli studenti, la frammentazione dei legami sociali al di fuori della scuola, la persistenza di pratiche discriminatorie e pregiudizi xenofobi, la scarsità di risorse istituzionali limitano l'efficacia di tali percorsi. L'ideale di una scuola come luogo di integrazione sociale si scontra con una società che spesso implicitamente affida la responsabilità dell'inclusione al volontariato, senza offrire strumenti e supporti adeguati, e senza interrogarsi sul razzismo che permea molti processi della vita quotidiana. Pertanto, risulta fondamentale superare la romanticizzazione di tali esperienze, riconoscendone il valore, ma sottolineando anche la necessità di adottare politiche pubbliche più strutturate e inclusive, nonché di cambiamenti più profondi a livello sociale e culturale per favorire la piena accettazione degli immigrati. Solamente un approccio sistemico, che includa, oltre alle scuole, reti di servizi e investimenti adeguati, potrà favorire una piena e duratura integrazione, consolidando il ruolo delle scuole di lingua come catalizzatori della cittadinanza attiva e della coesione sociale.

CAPITOLO 8
CONCLUSIONI. UN'ALTERNATIVA ALLO SCONTRO DI CIVILTÀ

Un timore che attraversa le società interessate dall'insediamento di popolazioni immigrate è quello della mancata integrazione dei nuovi arrivati, percepiti come culturalmente distanti, portatori di stili di vita e valori etico-religiosi incompatibili con quelli locali, inclini a formare comunità chiuse, autoregolate, oppressive. Lo scenario internazionale dello scontro di civiltà ha una proiezione locale nella visione ansiogena dei rapporti tra maggioranze autoctone e minoranze immigrate, rafforzata dalle notizie sul coinvolgimento d'immigrati in azioni violente o attività illegali.

La ricerca qui presentata, la prima di questa profondità condotta in Italia, racconta una storia diversa. Parla d'immigrati che, malgrado conducano vite irte di difficoltà, desiderano imparare la lingua italiana per inserirsi meglio nella nostra società. Parla anche di volontari che, nonostante la complessità del comunicare fra lingue e culture diverse, si dedicano con passione all'insegnamento, ascoltando e prendendosi cura dei nuovi arrivati. Persone, insomma, che non lesinano gli sforzi, al termine o nelle pieghe di giornate faticose, per riuscire a ritagliare del tempo per l'apprendimento da un lato e l'insegnamento dall'altro, costruendo assieme le basi per una comunità più integrata e plurale.

Riepiloghiamo qui alcuni dei principali risultati della ricerca. Dal Capitolo 4 emerge che le scuole della Rete si caratterizzano per una grande eterogeneità sotto il profilo organizzativo, territoriale e didattico, riflettendo la molteplicità dei contesti sociali in cui operano. Si distribuiscono tra centro, periferia e hinterland milanese e nascono in contesti diversi tra loro, che spaziano dalle grandi fondazioni alle associazioni culturali o religiose, ai centri sociali e alle comunità di immigrati auto-organizzate. Le risorse disponibili e il corpo docente variano sensibilmente: i docenti sono quasi sempre volontari, spesso ex insegnanti pubblici in pensione, affiancati talvolta anche da studenti in alternanza scuola-lavoro ed ex allievi diventati volontari. Tutte le scuole offrono corsi di italiano di base, mentre quelle più strutturate (con più di 100 studenti) propongono anche livelli intermedi, infine le scuole più grandi (con più di 350 studenti) danno spesso

la possibilità di certificare il livello raggiunto. L'organizzazione delle classi e il rapporto numerico fra studenti e docenti differiscono notevolmente, da oltre 20 studenti per classe fino al rapporto uno a uno come nel caso di Penny Wirton. Accanto all'insegnamento linguistico, molte scuole sviluppano attività di orientamento ai servizi (sportelli pubblici, ASL, tutela legale), didattica esperienziale e percorsi professionalizzanti, per favorire l'inclusione sociale e lavorativa. Soprattutto nelle scuole più piccole (con meno di 100 studenti) vengono inoltre realizzati progetti specifici rivolti alle donne, inclusi i servizi di baby-sitting durante le lezioni. Nel complesso, emerge una rete di scuole flessibile e in continua evoluzione, capace di adattare l'organizzazione, l'offerta formativa e i servizi ai bisogni dei propri studenti, andando anche oltre l'apprendimento linguistico.

Per molti stranieri, le scuole sono una porta d'ingresso nella società italiana, forse la prima esperienza di rapporto durevole con un servizio strutturato e pensato per loro. Come mostra il Capitolo 5, infatti, il 35% degli studenti che ha risposto al nostro questionario è qui da meno di un anno, un altro 35% da uno a cinque anni. Colpisce però anche il fatto che il 19% sia in Italia da più di dieci anni: probabilmente non hanno potuto dedicarsi in modo sistematico allo studio della lingua italiana in precedenza e ora ne avvertono l'esigenza, forse anche per poter superare il test per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo.

Si tratta perlopiù di giovani o giovani adulti: il 30% si colloca nella fascia 18-29 anni, il 32% tra i 30 e i 39 anni. Non manca però una componente ultracinquantenne, pari al 18%. Se normalmente l'investimento nello studio della lingua è collegato alle prime fasi del processo d'insediamento, alla ricerca del lavoro o al proposito di ottenere un lavoro più stabile e qualificato, è abbastanza sorprendente che anche immigrati più anziani tornino sui banchi di scuola. Di nuovo si può presumere che le circostanze della vita precedente abbiano spinto verso altre priorità, e che siano mancate le opportunità di accedere a un'offerta formativa compatibile con le loro necessità. Data la complessità ed eterogeneità dei flussi migratori non è neppure scontato che gli immigrati in età matura siano arrivati da molto tempo. Va però colta la determinazione a tornare a imparare e a migliorare le proprie competenze comunicative da parte di un segmento di popolazione da cui ci si aspetterebbe piuttosto un assestamento nella condizione raggiunta, senza troppe ambizioni e traguardi da perseguire.

La partecipazione alle scuole di italiano è favorita da elevati livelli d'istruzione (dichiarati): il 34% degli studenti possiede un diploma, ben il 40% una laurea. L'opportunità di apprendere l'italiano è più apprezzata da chi dispone delle risorse cognitive per raggiungere più agevolmente gli obiettivi formativi. Oltre un quarto dei partecipanti si colloca però su livelli inferiori, e il 9% non ha avuto accesso a nessun livello d'istruzione, neppure primaria, nel paese di

origine. Come abbiamo discusso nel corso del libro, questo aspetto rappresenta un'importante sfida educativa per i docenti, che si trovano a dover coniugare l'alfabetizzazione con l'insegnamento dell'italiano.

Le provenienze sono alquanto eterogenee, comportando un altro fattore di complicazione per l'insegnamento e la gestione delle classi, con due poli regionali di rilievo: l'America Latina e la regione MENA. Risultano sottorappresentate invece il resto dell'Asia, l'Europa dell'Est e in una certa misura l'Africa sub-sahariana, in confronto con i dati demografici relativi agli insediamenti a Milano e nell'hinterland. In modo particolare filippini e cinesi sono tra i gruppi nazionali più numerosi in città, dopo gli egiziani, ma risultano meno coinvolti dall'offerta formativa delle scuole d'italiano. Troviamo però anche un 8% di studenti provenienti da paesi sviluppati (area OECD), presumibilmente soprattutto universitari: anche chi arriva dal Nord globale necessita d'imparare la lingua, può avere risorse economiche limitate e può apprezzare la qualità dell'insegnamento fornito dalle scuole gratuite d'italiano, come hanno confermato le interviste.

Le collocazioni occupazionali sono uno spaccato eloquente dell'inserimento degli immigrati nel tessuto economico milanese e del modello d'integrazione subalterna entro cui vengono assorbiti: malgrado i livelli medio-alti d'istruzione all'origine, i settori occupazionali prevalenti sono quelli dei servizi urbani a basso valore aggiunto. Secondo i nostri dati pesati, rappresentativi per tutti gli studenti della Rete, tra quanti lavorano prevalgono le occupazioni nell'ambito delle pulizie e del lavoro di cura (52%), seguite da vendite e logistica (19%), dal lavoro autonomo (9%) e dall'edilizia (7%). La sottorappresentazione dei lavoratori autonomi fra gli studenti delle scuole di italiano si spiega con il fatto che probabilmente hanno già raggiunto la competenza linguistica che ritengono necessaria per la loro attività, nonché con la lunghezza e pesantezza delle loro giornate di lavoro. Tempo e fatica presumibilmente incidono negativamente anche sulla partecipazione dei lavoratori edili che pure sappiamo essere in tanti nella popolazione straniera a Milano.

Un aspetto approfondito nella ricerca riguarda la partecipazione alle scuole di gruppi marginali e stigmatizzati, come le donne provenienti dal Nord Africa e dal Medio Oriente (l'area a cui fa riferimento l'acronimo MENA) che corrispondono al 13% di tutti gli studenti della Rete, oppure le persone in condizione irregolare che corrispondono al 32%. Tra chi, per ragioni diverse, si trova ai margini della società ospitante non mancano coloro che si sforzano d'imparare la lingua e di acquisire gli strumenti per migliorare il proprio livello d'integrazione. Colpisce il loro desiderio di comprendere, esprimersi, diventare più partecipi del contesto in cui vivono. Le donne che arrivano per ricongiungimento familiare

hanno figli piccoli e non partecipano al sistema occupazionale, non sono comunque paghe di una socialità limitata alle relazioni parentali e alla rete delle connazionali. Anziché rimanere rinchiuse in una società parallela, vogliono comunicare con il mondo esterno, spinte anche dall'esigenza di entrare in relazione con le istituzioni e con gli attori significativi (come gli insegnanti) che la scolarizzazione dei figli comporta. La ghettizzazione non è una scelta, e neppure un destino ineluttabile: la partecipazione alle scuole e l'apprendimento dell'italiano sono un passo, forse decisivo, oltre le barriere dell'incomunicabilità, dell'incomprensione e dei pregiudizi.

Anche per gli immigrati in condizione irregolare la partecipazione alle scuole rivela un sostrato motivazionale importante. Malgrado la precarietà della loro condizione e la spada di Damocle della deportabilità, si mostrano capaci di dare una direzione alle loro vite, compiendo una scelta razionale e di segno positivo verso l'inserimento nella società ospitante. In altri termini, non sono vittime passive, disorientate e sballottate dagli eventi, né pericolosi infiltrati con propositi predatori. Confidano che quella dell'irregolarità sia una fase, e che in un futuro non troppo lontano potranno accedere a uno status legale. Imparare l'italiano è un investimento per presentarsi più preparati all'appuntamento con l'accesso al mercato del lavoro formale, e già ora probabilmente, pur lavorando nell'informalità, per accrescere le loro opportunità occupazionali. La stessa scelta di partecipare a una scuola è un indicatore di meritevolezza in vista di un'auspicata regolarizzazione. Segnala che tra piena regolarità e piena irregolarità ci sono situazioni intermedie, percorsi di transizione, intenzioni di piena partecipazione sociale.

Come già si può intuire dai dati relativi ai partecipanti, l'indagine ha mostrato la varietà e l'intreccio delle motivazioni che guidano gli investimenti educativi. Il 60% degli intervistati dichiara di aver scelto di studiare l'italiano per ragioni di lavoro, dunque per ragioni pratiche e in una certa misura strumentali, ma il 35% ha indicato di voler conoscere meglio la società italiana, dunque di perseguire obiettivi conoscitivi più ampi e sganciati da interessi tangibili. Il 32% ha segnalato un'altra esigenza importante, quella di fare amicizie e conoscere nuove persone. Le scuole non sono solo un mezzo per raggiungere uno scopo, ma anche un luogo di socialità e di relazioni interpersonali. Compare infine un altro obiettivo pratico: il 28% ha risposto di frequentare per ottenere il permesso di lungo soggiornante. La nostra analisi ha inoltre messo in luce che tra gli uomini la probabilità di studiare l'italiano per motivi lavorativi diminuisce con l'aumentare dell'istruzione, mentre tra le donne aumenta, così che il divario di genere si annulla fra i laureati. Se ne arguisce che le donne istruite investono maggiormente nell'apprendimento della lingua italiana come veicolo per realizzare le

loro aspirazioni d'inserimento o miglioramento professionale. Se consideriamo il paese di origine, il divario di genere è particolarmente marcato tra gli immigrati dall'area MENA, mentre è assente tra i latino-americani. Le donne MENA, che al 90% convivono con i mariti e solo al 25% lavorano, studiano l'italiano soprattutto per favorire l'integrazione familiare e sociale. Invece, le studentesse del Sud America e dell'Europa dell'Est, che sono arrivate tendenzialmente da sole e devono mantenersi oltre che inviare rimesse alla famiglia rimasta nel loro paese di origine, studiano l'italiano prevalentemente con obiettivi legati alla carriera lavorativa.

Le interviste in profondità hanno aggiunto altre dimensioni a questo quadro motivazionale già articolato. Il possesso della lingua è una risorsa essenziale per trovare e migliorare il lavoro, ma serve anche a interagire con i servizi pubblici (si pensi alla sanità), a seguire i figli nell'apprendimento, a sviluppare maggiori relazioni con la popolazione locale. In particolare, nel Capitolo 6, abbiamo esaminato le motivazioni e le esperienze di insegnanti volontari e studenti stranieri coinvolti nei corsi di italiano. Gli insegnanti sono motivati da esigenze di realizzazione personale, responsabilità sociale, valori familiari, religiosi o di giustizia sociale. Le esperienze con i migranti rafforzano l'impegno e stimolano la riflessione, inoltre i progressi degli studenti rappresentano una fonte di gratificazione. È evidente la dimensione politica e attivista dell'insegnamento, volto all'inclusione e alla cittadinanza attiva. Inoltre, gli studenti apprezzano la dedizione dei volontari, che spesso vanno oltre il mero insegnamento dell'italiano e rappresentano un punto di riferimento per orientarsi e inserirsi nel loro nuovo contesto di vita. Per i migranti, infatti, il desiderio di imparare l'italiano nasce da problemi quotidiani e concreti, che spaziano dalla necessità di trovare lavoro, affrontare la burocrazia e conoscere i propri diritti al bisogno di socialità, di costruire reti di conoscenze e amicizie nel loro nuovo contesto di vita.

La lingua è dunque un'importante chiave per l'autonomia, nonché per la partecipazione civica e sociale, anche se non produce automaticamente uno status legale o un lavoro stabile. Nel Capitolo 7 abbiamo approfondito il ruolo della lingua italiana come strumento di cittadinanza. Le scuole offrono supporto, favoriscono l'autonomia, la fiducia e la conoscenza dei diritti, e sono un rifugio per chi vive in una situazione di precarietà, o anche di irregolarità. Gli insegnanti usano metodologie rispettose delle differenze culturali e delle difficoltà individuali, puntando non solo alla grammatica, ma anche all'*empowerment* degli studenti. Inoltre, l'insegnamento dei volontari favorisce la crescita reciproca e il cambiamento sociale, anche se le barriere strutturali richiederebbero un approccio integrato. Persistono infatti ostacoli come l'isolamento sociale, i problemi lavorativi e la mancanza di risorse economiche. L'istruzione, da sola, non garan-

tisce un'integrazione più avanzata, ma deve essere accompagnata da politiche pubbliche, reti di servizi, apertura da parte delle imprese e del sistema abitativo.

Come insegnava don Milani, la lingua è un fattore di emancipazione: il mezzo per potersi esprimere in pubblico, partecipare alla vita sociale, diventare attori consapevoli della società italiana. Per provare a uscire dall'integrazione subalterna già richiamata: la collocazione che il mercato del lavoro e tanta parte della società italiana sembra richiedere agli immigrati. Per difendersi da insulti e prevaricazioni. Per diventare più cittadini, in attesa di arrivare a esserlo anche formalmente. Sotto questo profilo, emerge dalla ricerca che le scuole d'italiano sono anche scuole di cittadinanza, nel duplice risvolto del termine: scuole in cui insieme alla lingua s'imparano le regole della vita in comune in un nuovo paese, e in cui la lingua è il veicolo della presa di parola e della partecipazione democratica.

Poiché gli obiettivi ideali per diventare efficaci necessitano di tradursi in azioni concrete, compatibili con le risorse disponibili, le scuole d'italiano istituite dalla società civile si distinguono per creatività e flessibilità organizzativa. Il panorama è molto variegato in termini di storia pregressa, dotazioni, strutturazione, dimensioni dell'attività, numero di studenti e d'insegnanti, tipi di corsi offerti. Vi sono scuole sorte negli anni Sessanta per l'alfabetizzazione degli immigrati meridionali, come l'Associazione Verga, che in seguito sono state reindirizzate verso i nuovi bisogni della popolazione straniera, accanto ad altre di recentissima apertura. Alcune accolgono più di 800 studenti, altre meno di 20. Il numero degli insegnanti varia da meno di 10 a 100. Alcune si occupano soltanto dell'alfabetizzazione di base, altre offrono un catalogo di corsi di diverso livello. La composizione delle classi privilegia i piccoli numeri, ma con molta varianza.

È emersa poi la molteplicità delle soluzioni introdotte in termini di orari e modalità d'insegnamento, nonché la capacità d'intercettare anche persone che per diversi motivi non riescono a rientrare negli schemi dell'offerta educativa pubblica: corsi al mattino, servizi di baby-sitting, corsi per sole donne. Non mancano forme di didattica personalizzata. Molti insegnanti danno prova di inventiva, introducendo moduli didattici e modalità d'insegnamento non convenzionali, agganciate alla vita quotidiana e alle sue necessità. A volte diventano punti di riferimento e consulenti anche per molte esigenze extrascolastiche: ricerca di lavoro, casa, orientamento nei meandri della burocrazia.

Questi diversi elementi – accoglienza di partecipanti marginali, flessibilità operativa, sostegno extrascolastico, offerta di socialità e accompagnamento – marcano una differenza qualitativa rispetto alla pur consistente offerta educativa pubblica. Lo stesso nome della rete di scuole che ha collaborato alla ricerca, «Scuole senza permesso», è un manifesto programmatico: le scuole promosse

dalla società civile fuoriescono dagli schemi istituzionali e raggiungono anche chi non ha titolo per essere accolto nel sistema pubblico. L'apertura all'ingresso va di pari passo con una flessibilità che si estende al funzionamento dei corsi, alle modalità d'insegnamento, allo sviluppo di servizi aggiuntivi. Non manca, nelle interviste, l'apprezzamento per il clima cordiale e accogliente che si respira nelle aule: per i partecipanti che affrontano una condizione densa di preoccupazioni e di ostacoli di vario genere nella ricerca di una vita dignitosa, la partecipazione ai corsi è una pausa rigenerante, un luogo di condivisione e uno spazio di relazioni cordiali.

Questo punto ha implicazioni teoriche, già accennate nell'Introduzione. Quasi sempre il dibattito sull'intervento della società civile nell'ambito della produzione di servizi per gli immigrati, come per altre categorie deboli, lo inquadra come risposta a una manchevolezza del sistema pubblico. A volte apprezzandolo, più spesso criticandolo: riecheggiando un'antica obiezione all'azione solidale, sgraverebbe lo Stato o le sue articolazioni locali dalle loro responsabilità, tamponando le falle del sistema. Nella versione più radicale, frenerebbe l'esplosione delle contraddizioni politiche e sociali. Il caso delle scuole d'italiano mostra invece che l'attivazione della società civile non è semplicemente un precario rimpiazzo di una fornitura inadeguata di servizi pubblici, bensì un'iniziativa che introduce elementi originali e aggiuntivi rispetto alla configurazione dell'offerta pubblica. In altri termini, lo Stato e gli enti locali non potrebbero assicurare ciò che le scuole d'italiano organizzate dalla società civile riescono a realizzare, sia in termini di allargamento della popolazione raggiunta, sia di capacità di rispondere alle esigenze individuali, sia di disponibilità a fornire servizi complementari. Senza contare il valore aggiunto dell'impegno volontario di centinaia di cittadini a Milano e migliaia in tutta Italia. Le scuole d'italiano, dunque, vanno oltre la supplenza dello Stato, e si propongono invece come attori di un welfare plurale e partecipato dai cittadini.

La ricerca ha poi confermato ciò che la letteratura più avvertita ha cominciato a riconoscere, prendendo le distanze da una storia di fraintendimenti, pregiudizi, contrapposizioni artificiose: azione politica e solidarietà sociale, attivismo e volontariato, denuncia delle ingiustizie e interventi puntuali non si oppongono, ma si richiamano e si rafforzano reciprocamente. Molti insegnanti delle scuole sono ex docenti di professione, che trovano la possibilità di trasferire nelle scuole d'italiano la loro esperienza e passione educativa. Trovano nuovi scopi e affermano in altro modo i valori etici e politici che li hanno guidati in tutto il loro percorso di vita. Alcune scuole sono state istituite presso centri sociali o altri luoghi della militanza politica radicale.

Il volontariato nelle scuole è infatti per molti partecipanti una traduzione

operativa delle loro convinzioni politiche, della loro opposizione alla xenofobia e all'asserita chiusura dei confini. È una militanza sotto altre forme. Per altri è un'occasione di sensibilizzazione, talvolta di scoperta, delle contraddizioni e dell'inadeguatezza del quadro normativo vigente. Nell'insieme, il posizionamento su un versante sociale e solidale dell'insegnamento dell'italiano favorisce la collaborazione tra persone che hanno storie personali, sensibilità sociali e visioni politiche diverse.

Forse ancora più notevole è il fatto che azioni di per sé estranee a un'intenzionalità politica hanno di fatto un visibile significato politico: accogliere degli studenti privi di regolari documenti, insegnare loro l'italiano, aiutarli a cercare delle vie per regolarizzare la loro situazione, assume il valore di una trasgressione del regime dei confini e delle chiusure. Innesca un riconoscimento dal basso di ciò che le istituzioni pubbliche cercano di impedire dall'alto. Mette in movimento una situazione che potrebbe rimanere bloccata, favorendone l'evoluzione verso l'apertura. Questo vale non solo per gli immigrati in condizione irregolare, ma anche nei confronti dei segmenti di popolazione immigrata legalmente autorizzata, ma di fatto a rischio di esclusione. Accogliere donne, magari velate, che hanno poche occasioni d'incontro con la società italiana, significa dotarle degli strumenti per accrescere i contatti con l'ambiente esterno, favorire l'allargamento delle loro reti di relazioni, incentivare in prospettiva futura il loro inserimento lavorativo. È almeno l'innesco di una rottura della contrapposizione tra noi e loro, un'azione di contrasto dello scontro di civiltà.

Concludendo, e riprendendo quanto già accennato nell'Introduzione, l'indagine ha rivelato la varietà dei significati che le scuole assumono per i partecipanti.

L'apprendimento dell'italiano è innanzitutto una risorsa per conseguire degli obiettivi concreti, talvolta misurabili: il permesso di lungo soggiorno, o una migliore collocazione lavorativa, o una base necessaria per intraprendere dei percorsi di studio.

In secondo luogo, frequentare una scuola d'italiano può rispondere a esigenze più ampie e non strettamente mirate: può essere un ponte verso una conoscenza più approfondita della società italiana, una capacità più avanzata di comunicare con le persone, una confidenza maggiore nell'interazione con le burocrazie e i servizi pubblici e privati.

Un terzo significato che i partecipanti possono annettere ai corsi è quello di un'oasi di serenità in vite per molti motivi travagliate. Nelle aule hanno modo di lasciare da parte per qualche ora i problemi che li assillano all'esterno, di trovare un clima disteso e incontrare persone con cui instaurare delle relazioni positive, al di là delle differenze.

Un quarto significato è infine quello di palestra di cittadinanza. Dalla cono-

scenza della lingua comune nasce l'emancipazione, la possibilità di prendere parola, il desiderio di partecipare al dibattito pubblico. Cresce la capacità di affermare i propri diritti, oltre alla conoscenza dei doveri, e insieme il possesso degli strumenti per resistere ai soprusi e alle discriminazioni. La conoscenza dà voce, fiducia in sé stessi, volontà di partecipare alla costruzione della casa comune.

L'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano non sono la risposta ai problemi dell'immigrazione. Non rimuovono i vincoli strutturali nei confronti di una migliore integrazione degli immigrati nella società. Non sconfiggono il razzismo e le discriminazioni. Sono tuttavia un'esperienza di cittadinanza attiva, un messaggio di solidarietà e un passo concreto verso la costruzione di una società più giusta e accogliente.

A insegnanti e studenti è dedicata questa ricerca.

POSTFAZIONE
DELLA *RETE SCUOLE SENZA PERMESSO*

Essere oggetto di una indagine sociologica così ampia e approfondita rappresenta, per Rete Scuole Senza Permesso, un'esperienza singolare. Da vent'anni la Rete vive soprattutto nella concretezza quotidiana delle lezioni, dei problemi pratici da affrontare, delle persone da accogliere. Concretezza fatta più di operatività che di autorappresentazione.

Perciò la lettura di queste pagine produce anche un certo stupore. Attraverso centinaia di questionari, interviste, dati ed elaborazioni, la ricerca restituisce alla Rete un'immagine più nitida di sé stessa: delle responsabilità che si è assunta nel tempo, delle funzioni che svolge, ma soprattutto delle potenzialità non ancora pienamente espresse.

Lo studio dimostra infatti che le scuole di italiano non sono semplicemente luoghi nei quali si trasmettono competenze linguistiche. Attorno all'apprendimento della lingua si costruiscono fiducia, orientamento e occasioni di incontro. Le scuole diventano spazi nei quali migliaia di persone cercano non soltanto parole nuove, ma strumenti per abitare una società nuova.

Viene poi evidenziato un aspetto particolarmente significativo: molte delle funzioni svolte dalla Rete non possono essere interpretate soltanto come forme di sussidiarietà rispetto al servizio pubblico. Non si tratta semplicemente di colmare delle lacune. In molti casi emerge qualcosa di diverso e di originale: la capacità di raggiungere persone fragili, adattarsi ai bisogni concreti delle vite migranti, costruire relazioni sociali e percorsi di fiducia grazie a modalità che difficilmente maturano all'interno di strutture istituzionali più rigide.

In questo senso, Rete Scuole Senza Permesso appare come uno degli spazi nei quali prende forma il processo di trasformazione e ibridazione della città contemporanea. Non soltanto un servizio, ma un luogo nel quale mondi diversi imparano concretamente a riconoscersi, comunicare e modificarsi reciprocamente.

C'è poi un concetto che la ricerca lascia intuire.

Le scuole che compongono la Rete nascono da storie, culture e sensibilità diverse: gruppi spontanei, parrocchie, associazioni cattoliche, centri sociali, col-

lettivi femministi, realtà della sinistra storica. Differenze talvolta profonde, non soltanto organizzative ma ideali e politiche.

Una pluralità che non ha impedito di condividere un'esperienza stabile e duratura. Da vent'anni la Rete continua a crescere e a fare ciò che si era proposta fin dall'inizio: aprire spazi di apprendimento, ascolto e incontro per persone che cercano il loro posto nella città. Ciascuna scuola, dentro l'esperienza collettiva della Rete, ha finito per farlo meglio che non da sola.

Forse è anche questo uno degli insegnamenti della ricerca. Quando l'impegno si misura con bisogni reali e responsabilità concrete, il dialogo tra soggetti diversi smette di essere un principio astratto e si fa pratica quotidiana. I risultati possono essere sorprendenti; le differenze non scompaiono, ma trovano uno spazio nel quale, col crescere della stima reciproca, diventano progressivamente risorsa.

In un tempo attraversato da narrazioni ansiogene sull'immigrazione, dalla retorica dello «scontro di civiltà» e da un confronto pubblico sempre più polarizzato e sterile, l'esperienza raccontata in questo volume mostra invece un'altra possibilità: quella di una società che si trasforma grazie alla reciprocità, alla partecipazione condivisa e alla pratica quotidiana della convivenza.

BIBLIOGRAFIA

Affinati, E. e Lenzi, A.L. (2011), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*, Trento, Edizioni Il Margine 2011, 2015; poi Trento, Erickson, 2019.

Ager, A. e Strang, A. (2008), «Understanding Integration: A Conceptual Framework», *Journal of Refugee Studies*, 21(2), pp. 166-191.

Ambrosini, M. (2019), *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna, Il Mulino.

Ambrosini, M. (2020), *Altri cittadini. Gli immigrati nei percorsi della cittadinanza*, Milano, Vita e Pensiero.

Ambrosini, M. (2023), *Stato d'assedio. Come la paura dei rifugiati ci sta rendendo peggiori*, Milano, Egea.

Ambrosini, M. e Artero, M. (2023), «Immigrant Volunteering: A Form of Citizenship from Below», *Voluntas*, 34, pp. 252-262, https://doi.org/10.1007/s11266-022-00454-x.

Ambrosini, M., Artero, M. e Beraki Tekle, S. (2025), «A scuola di cittadinanza. Come la società civile promuove l'emancipazione degli immigrati», *Polis*, 39(2), pp. 143-168.

Ambrosini, M. e Campomori, F. (2020), «La controversia dell'asilo: politiche di accoglienza e solidarietà contro i confini», *Politiche Sociali*, 2, pp. 181-200.

Ambrosini, M. e Campomori, F. (2024), *Le politiche migratorie*, Bologna, Il Mulino.

Ambrosini M., Molli S.D. e Cacciapaglia M. (2024), «Institutional discrimination and local chauvinism. The combative role of pro bono lawyers in defence of migrant minorities' welfare rights», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(20), pp. 5009-5028.

Ambrosini, M. e Van der Leun, J. (2015), «Introduction to the Special Issue: Implementing Human Rights: Civil Society and Migration Policies», *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13(2), pp. 103-115, doi: https://doi.org/10.1080/15562948.2015.1017632.

Arcidiacono, C., Natale, A., Carbone, A. e Procentese, F. (2017), «Participatory action research from an intercultural and critical perspective», *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 45(1), pp. 44-56, doi: 10.1080/10852352.2016.1197740.

Artero, M. (2019), «Motivations and Effects of Volunteering for Refugees. Spaces of Encounter and Political Influence of the 'New Civic Engagement' in Milan», *Partecipazione e Conflitto*, 12(1), pp. 142-167.

Artero, M. (2022), «Teaching Italian and reconfiguring citizenship: the case of language volunteers in migrant education», *Partecipazione e Conflitto*, 15(3), pp. 898-915, https://doi.org/10.1285/i20356609v15i3p898.

Auer, D. (2018), «Language roulette – the effect of random placement on refugees' labour market integration», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(3), pp. 341-362, https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1304208.

Barber, B. (2013), *If Mayors Ruled the World: Dysfunctional Nations, Rising Cities*, New Haven, CT, Yale University Press.

Barbiano di Belgiojoso, E.B., e Terzera, L. (2018), «Family reunification–who, when, and how? Family trajectories among migrants in Italy», *Demographic Research*, 38, pp. 737-772, https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.28

Bastenier, A. e Dassetto, F. (1990), «Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei», in A. Bastenier e F. Dassetto *et al.*, *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli.

Bianco, R., e Ortiz Cobo, M. (2019), «The Linguistic Integration of Refugees in Italy», *Social Sciences*, 8(10), 284, https://doi.org/10.3390/socsci8100284.

Boccagni, P. e Pollini, G. (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*, Milano, FrancoAngeli.

Bonizzoni, P. e Dotsey, S. (2021), «Migration and Legal Precarity in the Time of Pandemic: Qualitative Research on the Italian Case», *Two Homelands*, n. 54, pp. 117-130, https://doi.org/10.3986/dd.2021.2.09.

Borevi, K., Jensen K.K. e Mouritsen, P. (2017), «The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states», *Comparative Migration Studies*, 5(1), 9.

Braun, K. (2017), «Decolonial Perspectives on Charitable Spaces of "Welcome Culture" in Germany», *Social Inclusion*, 5(3), pp. 38-48.

Caillé, A. (2007), *Anthropologie du don. Le tiers paradigme*, Paris, La découverte.

Calvert, D. (2024), «Supporting migrant inclusion: the role of linguistic diversity in community-led organizations», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 51(3), pp. 547-564, https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2372299.

Campani, G. (2013), «Integration Policies in Italy - A Multi-Stakeholder Approach», Research Paper, EU-ASIA DIALOGUE, https://flore.unifi.it/ retrieve/handle/2158/922541/29975/Paper_Campani.pdf.

Campomori, F. (2023), «La banalità del male: il Decreto Cutro e la stretta (inutilmente) punitiva sulle politiche di asilo», *Politiche Sociali, Social Policies*, 2, pp. 321-328, doi: 10.7389/108027.

Campomori, F. e Ambrosini, M. (2020), «Multilevel governance in trouble: the implementation of asylum seekers' reception in Italy as a battleground», *Comparative Migration Studies*, 8, 22.

Campomori, F. e Feraco, M. (2018), «Integrare i rifugiati dopo i percorsi di accoglienza: tra le lacune della politica e l'emergere di (fragili) pratiche socialmente innovative», *Rivista italiana di politiche pubbliche*, 1, pp. 127-157.

Caponio, T. (2006), *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano*, Bologna, Il Mulino.

Caponio, T. (2010), «Grassroots multiculturalism in Italy: Milan, Bologna and Naples compared», in *The local dimension of migration policymaking*, ed. by T. Caponio and M. Borkert, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 57-84.

Caponio, T., e Borkert, M. (a cura di) (2010), *The local dimension of migration policymaking*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

Castañeda, H. (2013), «Medical aid as protest: acts of citizenship for unauthorized im/migrants and refugees», *Citizenship Studies*, 17(2), pp. 227-240.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E. e Vertovec, S. (2002), «Integration: Mapping the Field», Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, London, Home Office.

Catarci M., Fiorucci, M. e Trulli M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, Franco Angeli.

Chiswick, B.R., e Miller, P.W. (1995), «The endogeneity between language and earnings: international analyses», *Journal of Labor Economics*, 13(2), pp. 246-288.

Chiswick, B.R. e Miller, P.W. (2003), «The Complementarity of Language and Other Human Capital: Immigrant Earnings in Canada», *Economics of Education Review*, 22, pp. 469-480.

Codó, E. e Garrido, M.R. (2014), «Shifting discourses of migrant incorporation at a time of crisis», *International Journal of Multilingualism*, 11(4), pp. 389-408.

Collini, M. (2022), «The Role of Civil Society Organisations in the Integration of Migrants, Refugees and Asylum Seekers in the Italian Labour Market», *Voluntas*, 33, pp. 897-909.

Colombo, A. e Sciortino, G. (2004), *Gli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Colucci, M. (2018), *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, Roma, Carocci.

Commissione Europea (2020), «Comunicazione della commissione. Un nuovo patto sulla migrazione e l'asilo», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0609.

Comune di Milano (2026a), «Partecipazione civica. Servizi più richiesti», https://www.comune.milano.it/argomenti/partecipazione-civica.

Comune di Milano (2026b), «Servizi civici, acquisizioni di cittadinanza», Dati aggiornati al 3 giugno 2026 accessibili a: https://www.comune.milano.it/w/servizi-civici.-a-milano-9.404-nuove-acquisizioni-di-cittadinanza-italiana-nel-2025.

Consolazio, D., Benassi, D. e Russo, A.G. (2023), «Ethnic residential segregation in the city of Milan at the interplay between social class, housing and labour market», *Urban Studies*, 60(10), pp. 1853-1874, https://doi.org/10.1177/00420980221135592

Council of the European Union (2004), «Immigrant Integration Policy in the European Union», Council Conclusions, Bruxelles, 19 November 2004, 14615/04 (Presse 321).

Crisci, M., Benassi, F., Rabiei-Dastjerdi, H. e McArdle, G. (2022), «Spatio-temporal

variations and contextual factors of the supply of Airbnb in Rome. An initial investigation», *Letters in Spatial and Resource Sciences*, 15(2), pp. 237-253, https://doi.org/10.1007/s12076-022-00302-y.

Crisci, M., Rimoldi, M.L.S., Santurro, M. e Trappolini, E. (2025), «Residential mobility, housing market dynamics and metropolitan inequalities in Rome and Milan in the 2000s: Changes in suburbanisation among Italians and foreigners», *Cities*, 165(106088), https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.106088.

Cucinotta, G. (2017), «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani», *Italiano LinguaDue*, 9(1), pp. 154-174.

Da Lomba, S. (2010), «Legal status and refugee integration: A UK perspective», *Journal of Refugee Studies*, 23, pp. 415-436, doi: 10.1093/jrs/feq039

D'Arzo, S. (1978), *Penny Wirton e sua madre*, Torino, Einaudi.

de Graauw, E. e Vermeulen, F. (2016), «Cities and the Politics of Immigrant Integration: A Comparison of Berlin, Amsterdam, New York City, and San Francisco», *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 42(6), pp. 989-1012.

de Haas, H. (2021), «A theory of migration: the aspirations-capabilities framework», *Comparative Migration Studies*, 9, 8, https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4.

della Porta, D. (2020), «Building Bridges: Social Movements and Civil Society in Times of Crisis», *Voluntas*, 31, pp. 938-948.

della Porta, D. e Steinhilper, E. (2021), «Introduction: Solidarities in Motion: Hybridity and Change in Migrant Support Practices», *Critical Sociology*, 47(2), pp. 175-185.

Don Milani (1967), *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Dotsey, S. (2018), «International migration and livelihood dynamics during the recent economic crisis: a study of Ghanaian migrants in the Como province, Italy», *Migration and Development*, 7(1), pp. 104-123. https://doi.org/10.1080/21632324.2017.1345146.

Dotsey, S. (2022), « 'Seeing Like Integration': An Exploratory Study of Bergamo's Integration Model, Italy», *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 45(11), pp. 2069-2093, https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1998566.

Dotsey, S. (2024), «COVID-19 and the precarious low-skilled workforce in the European Union: Time to call the shots?», *International Journal of Population Studies,* 10(3), pp. 114-120, https://doi.org/10.36922/ijps.2165.

Dotsey, S. (2025), «Cities, Asylum Reception and Legal Uncertainty: National Integration Framework and the Limits of Local Authorities», *International Migration*, 63, n. 6, e70109, https://doi.org/10.1111/imig.70109.

Dotsey, S. e Ambrosini, M. (2025), «Migration, (il)legal status and housing precarity: Difficulties and coping strategies», *Journal of Urban Affairs*, 47(4), pp. 1328-1347, https://doi.org/10.1080/07352166.2023.2224021.

Dotsey, S. e Artero, M. (2022), «Housing uncertainty among Sub-Saharan African refugees in Italy», *Etnografia e ricerca qualitativa*, *Rivista quadrimestrale*, 2, pp. 263-278, doi: 10.3240/104668.

Dotsey, S., e Chiodelli, F. (2021), «Housing precarity: A fourfold epistemological lancet for dissecting the housing conditions of migrants», *City*, 25(5-6), pp. 720-739, https://doi.org/10.1080/13604813.2021.1979802.

Dotsey, S., Dzikpe, F. e Amoah, D.K. (2025), «Internal migration, precarious housing and health issues in urban Ghana», *GeoJournal*, 90, 58, https://doi.org/10.1007/s10708-025-11301-z.

Dotsey, S. e Lumley-Sapanski, A. (2026), «Coping in Precarity: Strategies of Survival and Resistance of Forced Migrants with Precarious Legal Status in Italy», *Population, Space and Place*, 32, e70209, https://doi.org/10.1002/psp.70209.

Emilsson, H. (2015), «A national turn of local integration policy: multi-level governance dynamics in Denmark and Sweden», *Comparative Migration Studies*, 3, 7.

Esser, H. (2006), «Migration, Language and Integration», *AKI Research Review*, 4, https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf.

Eurobarometer (2016), «Public opinion in the European Union. First results», Standard n. 85, Spring 16.

European Commission (EC) (2020), «Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027», COM(2020) 758 final, Bruxelles, 24.11.2020.

European Commission (EC) (2011), «Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals», COM 455 final, Bruxelles 20.7.2011.

European Migration Network (EMN) (2015), «Country Factsheet: Italy 2015», 15a_italy_country_factsheet_2015.pdf.

Eurostat (2019), «Migration and Migrant Population Statistics. Statistics Explained, data updated 4th July 2019», https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_to_and_from_the_EU#Highlights.

Facchini, D. (2017), «Diritto d'asilo: Il 70% dei Migranti "Vinceva" in Appello. Ma il Governo l'ha cancellato», articolo web: https://altreconomia.it/diritto-asilo-appello/

Fassin, D. (2012), *Humanitarian reason: A moral history of the present*, Berkeley, University of California Press.

Fleischmann, L. e Steinhilper, E. (2017), «The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees: German Welcome Culture and a New Dispositif of Helping», *Social Inclusion*, 5(3), pp. 17-27.

Galera, G., Giannetto, L., Membretti, A. e Antonella, N. (2018), «Integration of Migrants, Refugees and Asylum Seekers in Remote Areas with Declining Populations», OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers, 2018/03, Paris, OECD Publishing.

Garcés-Mascareñas, B. e Penninx, R. (a cura di) (2016), «Integration Processes and Policies in Europe», IMISCOE Research Series, Springer, Cham, 10.1007/978-3-319-21674-4.

Garrido, M.R. e Codó, E. (2017), «Deskilling and delanguaging African migrants in Barcelona. Globalisation», *Societies and Education*, 15(1), pp. 29-49.

Granovetter, M. (1973), «The strength of weak ties», *American Journal of Sociology*, 78(6), pp. 1360-1380.

Groenendijk, K. (2011), «Pre-departure Integration Strategies in the European Union: Integration or Immigration Policy?», *European Journal of Migration and Law*, 13(1), pp. 1-30.

Hermanin, C. (2017), «Immigration Policy in Italy: Problems and Perspectives», *IAI Working Papers*, 17(35) - December 2017, Roma, Istituto Affari Internazionali.

Intravaia, S. (2026), «Scuola, nelle classi italiane è record di alunni stranieri: nel 2025 quasi un milione», *la Repubblica*, 12 marzo, https://www.repubblica.it/cronaca/2026/03/12/news/scuola_italia_studenti_stranieri-425216407/.

IDOS (2025), «Dossier statistico immigrazione – Scheda di sintesi», Centro Studi e Ricerche IDOS, https://www.dossierimmigrazione.it/dati-e-analisi-del-dossier-2025/.

Isin, E. e Nielsen, G. (a cura di) (2008), *Acts of Citizenshi*p, London, Zed Books.

Isin, E.F., Nyers, P. e Turner, B.S. (a cura di) (2013), *Citizenship between Past and Future*, London, Routledge.

ISMU (2025), «30th Italian Report on Migrations 2024», Fondazione Iniziative e Studi Sulla Multietnicità, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2025/06/250613_ISMU_Rapporto_2024_ENG_ESEC.pdf.

ISMU (2026), «31° Italian Report on Migrations 2025», Fondazione Iniziative e Studi Sulla Multietnicità, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2026/02/31_Rapporto-ISMU_2025_Web.pdf.

Isphording, I.E. (2015), «What drives the language proficiency of immigrants?», *IZA World of Labor*, https://wol.iza.org/uploads/articles/177/pdfs/what-drives-language-proficiency-of-immigrants.pdf?v=1.

ISTAT (2025a), «La povertà in Italia - Anno 2024», https://www.istat.it/comunicato-stampa/la-poverta-in-italia-anno-2024/.

ISTAT (2025b), «Crescono i permessi per lavoro e le domande di asilo. Cittadini non comunitari in Italia, anno 2025», Report statistiche aggiornato al 28 ottobre 2025, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/REPORT-CITTADINI-NON-COMUNITARI_28-ottobre.pdf.

ISTAT (2026), «Popolazione stabile grazie alle migrazioni. Continua il calo della fecondità e aumenta la speranza di vita», Indicatori demografici, anno 2025, Report statistiche aggiornato al 31 marzo 2026: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/03/Report_Indicatori-demografici_Anno-2025.pdf.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. e Turner, L.A. (2007), «Toward a Definition of Mixed Methods Research», *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), pp. 112-133, https://doi.org/10.1177/1558689806298224.

Joppke, C. (2007), «Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe», *West European Politics*, 30(1), pp. 1-22.

Kabeer, N. (a cura di) (2005), *Inclusive Citizenship*, London, Sage.

Kallio, K.P., Wood, B.E. e Häkli, J. (2020), «Lived citizenship: conceptualising an emerging field», *Citizenship Studies*, 24(6), pp. 713-729.

Kapoor, I. (2005), «Participatory development, complicity and desire», *Third World Quarterly*, 26, 8, pp. 1203-1220.

Karakayali, S. (2017), «Feeling the Scope of Solidarity: The Role of Emotions for Volunteers Supporting Refugees in Germany», *Social Inclusion*, 5(3), pp. 7-16.

Kleres, J. (2017), «Feeling the refugee crisis: Civic mobilizations in Germany», *Mondi Migranti*, 11(3), pp. 137-160.

Lister, R. (2007), «Inclusive Citizenship: Realizing the Potential», *Citizenship Studies*, 11(1), pp. 49-61.

Malkki, L.H. (2015), *The Need to Help: The Domestic Arts of International Humanitarianism*, Harrogate, Duke University Press.

Marchetti, C. (2019), «Cities of Exclusion: Are Local Authorities Refusing Asylum Seekers?», in M. Ambrosini, M. Cinalli e D. Jacobson (a cura di), *Migration, Borders and Citizenship. Between Policy and Public Spheres*, Cham, Palgrave Macmillan, pp. 237-263.

Marshall, T.H. (2002), *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. 1950).

Martari, Y. (2022), «La motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 nella prospettiva della teoria dei sistemi dinamici complessi», *Studi di Glottodidattica*, 7(2), pp. 106-122, https://doi.org/10.15162/1970-1861/1535.

Mengshoel, A.M. (2012), «Mixed methods research--so far easier said than done?», *Man Ther.*, 17(4), pp. 373-375, doi: 10.1016/j.math.2012.02.006. https://doi.org/10.1016/j.math.2012.02.006.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), «Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025», Ufficio di Statistica, settembre 2024, https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2015), «Decreto 12 Marzo 2015. Allegato B, Recante le Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento a Sostegno Dell'autonomia Organizzativa e Didattica dei Centri Provinciali per L'istruzione Degli Adulti», *Gazzetta Ufficiale*, 8 giugno, http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gazzettaufficiale.it%2Feli%2Fid%2F2015%2F06%2F08%2F15A04226%2Fsg&date=2019-04-12.

Montanari M.G. (2025a), «Better-off abroad? The overqualification of Eastern migrants to Western Europe», *International Sociology*, 40(1), pp. 33-57, https://doi.org/10.1177/02685809241279780.

Montanari, M.G. (2025b), «Trovano un lavoro migliore da noi? La sovraqualificazione dei laureati rumeni in Italia», *Mondi Migranti*, 25(1), pp. 213-243, https://www.francoangeli.it/riviste/SchedaRivista.aspx?DOI=10.3280/MM2025-001011.

Montanari, M.G., Ferreri, F., Avola, M. e Panichella, N. (2024), «Giovani e aree marginali in Italia. La scelta di restare tra aspirazioni individuali e contesto», *Rivista delle Politiche Sociali*, 2/24, https://www.futura-editrice.it/prodotto/rps-n-2-2024/.

Montanari, M.G. e Meraviglia, C. (2024), «Is Migration a Way Out from Ascription? The Status Attainment Process of Romanians in Western Europe», *International Migration Review*, 58(3), pp. 1321-1350, https://doi.org/10.1177/01979183221149020.

Moulin, C. (2012), «Ungrateful subjects? Refugee protest and the logic of gratitude», in P. Nyers and K. Rygel (a cura di), *Citizenship, migrant activism and the politics of movement*, London, Routledge, pp. 57-72.

Mouti, A. e Rocca, L. (2023), «Linguistic Integration of adult migrants in Greece and Italy: Language requirements and learning opportunities in L2 Greek and L2 Italian», *Social Sciences*, 12(12), 668.

Mouritsen, P. (2013), «The resilience of citizenship traditions: Civic integration in Germany, Great Britain and Denmark», *Ethnicities*, 13(1), pp. 86-109.

Nicholls, W.J. (2013), «Fragmenting citizenship: dynamics of cooperation and conflict in France's immigrant rights movement», *Ethnic and Racial Studies* 36(4), pp. 611-631.

NIP (2017), «National Integration Plan for persons entitled to international protection», October 2017, https:// www.interno.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_integrazione_eng.pdf

Nyers, P. (2015), «Migrant Citizenships and Autonomous Mobilities», *Migration Mobility & Displacement*, 1(1), pp. 23-37.

OECD (2018), *International Migration Outlook 2018*, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

OECD (2021), *Language Training for Adult Migrants, Making Integration Work*, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/02199d7f-en.

Panichella, N. (2014), *Meridionali al Nord*, Bologna, Il Mulino.

Penninx, R. (2009), «Decentralising Integration Policies. Managing Migration in Cities, Regions and Localities», *Policy Network Paper*, Article November, London, Policy Network.

Penninx, R. e Martiniello, M. (2007), «Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy», *Mondi Migranti*, 1(3), pp. 31-59.

Permoser, J.M. (2012), «Civic Integration as Symbolic Politics: Insights from Austria», *European Journal of Migration and Law*, 14(2), pp.173-198.

Pinson, H. e Arnot, M. (2007), «Sociology of education and the wasteland of refugee education research», *British Journal of Sociology of Education*, 28, pp. 399-407

Popivanov, B. e Kovacheva, S. (2019), «Patterns of Social Integration Strategies: Mobilising 'Strong' and 'Weak' Ties of the New European Migrants», *Social Inclusion*, 7(4), pp. 28-38, doi: 10.17645/si.v7i4.2286.

Puggioni, R. (2005), «Refugees, Institutional Invisibility, and Self-Help Strategies: Evaluating Kurdish Experience in Rome», *Journal of Refugee Studies*, 18(3), pp. 319-339.

Pugliese, E. (2018), *Quelli che se ne vanno*, Bologna, Il Mulino.

Pugliese, E. e Vitiello, M. (2024), *Storia sociale dell'emigrazione italiana*, Bologna, Il Mulino.

Pulinx, R., Van Avermaet, P. e Extramiana, C. (2014), «Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice», Final Report on the 3rd Council of Europe Survey, http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Flanguageforwork.ecml.

at%2FPortals%2F48%2FICT_REV_LFW%2FLIAM-SurveyReport2014_EN.pdf.pdf+&date=2019-04-13.

Rea, A., Martiniello, M., Mazzola, A. e Meuleman, B. (eds.) (2019), *The refugee reception crisis in Europe. Polarized opinions and mobilizations*, Bruxelles, ULB Press.

Recchi, E., Bernasconi, L. e Rodríguez Sanchez, A. (2026), «Short-term visa, long-term stay? Estimating inflows of overstayers in the Schengen area using air passenger records and Facebook mobility data», *International Migration*, 64(1), e70123, https://hdl.handle.net/1814/94289.

Reyneri, E. e Fullin, G. (2011), «Labour Market Penalties of New Immigrants in the New and Old Receiving West European Countries», *International Migration*, 49(1), pp. 31-57.

RSSP (2025), sito della Rete Scuole Senza Permesso: https://www.scuolesenzapermesso.org/rete-scuole-senza-permesso/.

Rubinacci, A. e Porcaro, E. (a cura di) (2025), *Dossier Largo ai CPIA*, terza ed., Tuttoscuola-RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti).

Salinaro, M. (2023), «Percorsi di L2 tra formazione, *empowerment* e dialogo di comunità. Una ricerca-azione partecipativa trasversale al progetto FAMI "Conoscenze"», *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 507-519, https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.758.

Sanfilippo, M. (2023), *Il lungo Ottocento delle migrazioni italiane*, Viterbo, Sette Città.

Sassen, S. (1996), «Cities and communities in the global economy—Rethinking our concepts», *American Behavioral Scientist*, 39(5), pp. 629-639, https://doi.org/10.1177/0002764296039005009.

Sassen, S. (2008), «Nuove Politiche di appartenenza», *Mondi Migranti,* 2(3), pp. 7-29.

Schewel, K. (2020), «Understanding Immobility: Moving Beyond the Mobility Bias in Migration Studies», *International Migration Review*, 54(2), pp. 328-355, https://doi.org/10.1177/0197918319831952.

Schmidtke, O. (2014), «Beyond National Models? Governing Migration and Integration at the Regional and Local Levels in Canada and Germany», *Comparative Migration Studies*, 2 (1), pp. 77-99.

Scholten, P., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen,V., Wolf, J. e Ypma, R. (2017), *Policy Innovation in Refugee Integration? A comparative analysis of innovative policy strategies toward refugee integration*, The Hague, Ministry of Social Affairs.

Scholten, P., e Penninx, R. (2016), «The Multilevel Governance of Migration and Integration», in *Integration Processes and Policies in Europe*, ed. by B. Garcés-Mascareñas and R. Penninx, IMISCOE Research Series, Cham, Springer, pp. 91-108.

Shinozaki, K. (2015), *Migrant Citizenship from Below. Family, Domestic Work, and Social Activism in Irregular Migration*, Cham, Springer.

Sözer, H. (2019), «Humanitarianism with a neo-liberal face: vulnerability intervention as vulnerability redistribution», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(11), pp. 2163-2180.

SPRAR (2017), «Aderire Alla Rete Sprar. La Presentazione Della Domanda per Accedere allo Sprar. 5. Modulo per il Piano Finanziario Preventivo—PFP (Modello C)»,

http://www.webcitation.org/query?url= https%3A%2F%2Fwww.sprar.it%2Faderire-alla-rete-sprar-7&date=2019-04-12.

Staring, F., Day, L. e Meierkord, A. (2017), *Migrants in European schools: learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Stark, O. e Bloom, D.E. (1985), «The New Economics of Labor Migration», *The American Economic Review*, 75(2), pp. 173-178, http://www.jstor.org/stable/1805591.

Stella, G.A. (2003), *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano, Rizzoli.

Swiss Refugee Council SFH/OSAR (2016), «Reception conditions in Italy: Report on the current situation of asylum seekers and beneficiaries of protection, in particular Dublin returnees, in Italy», https:// www.refugeecouncil.ch/assets/news/2016/161031-final-englisch-sfh-bericht- italien-aufnahmebedingungen.pdf.

Tollis, G. (a cura di) (2025), *A teatro nessuno è straniero. Un'esperienza di partecipazione culturale e di pratiche di cittadinanza attiva*, Milano, Franco Angeli.

Triandafyllidou, A., Moghadam, A., Kelly, M. e Şahin-Mencütek, Z. (2024), «Migration and Cities: An Introduction», in A. Triandafyllidou, A. Moghadam, M. Kelly, Z. Şahin-Mencütek (a cura di), *Migration and Cities*, IMISCOE Research Series, Cham, Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-031-55680-7_1.

Tsuda, T. (a cura di) (2006), *Local Citizenship in Recent Countries of Immigration. Japan in Comparative Perspective*, Oxford, Lexington Books.

UNHCR (2017), «FOCUS GROUP ON INTEGRATION. Final Report», https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/ UNHCR_Report_ENG_web.pdf.

UNHCR (2026), «Rifugiati: 4 luoghi comuni da smentire», https://www.unhcr.it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/rifugiati-4-luoghi-comuni-smentire.

Vandevoordt, R. e Verschraegen, G. (2019), «Subversive Humanitarianism and Its Challenges: Notes on the Political Ambiguities of Civil Refugee Support», in M. Feischmidt, L. Pries e C. Cantat (eds.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*, Cham, Springer, pp. 101-128.

Vecchio, C. (2020). *Cacciateli! Quando i migranti eravamo noi*, Milano, Feltrinelli.

Verga, P.L. (2016), «Rhetoric in the Representation of a Multi-Ethnic Neighbourhood: The Case of Via Padova, Milan», *Antipode*, 48, pp. 1080-1101, doi: 10.1111/anti.12229.

Wagner, M., Baumgartner, P., Dimitriadi, A., O'Donnel, R., Kraler, A., Perumadan, J., Schlotzhauer, J.H., Simic, I. e Yabasun, D. (2016), «he implementation of the Common European Asylum System, European Union», Bruxelles, http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/556953/IPOL_STU(2016)556953_EN.pdf.

Wimmer, A. e Glick-Schiller, N. (2003), «Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology», *International Migration Review*, 37(3), pp. 576-610.

Wuthnow, R. (1991), *Acts of Compassion: Caring for Others and Helping Ourselves*, Princeton, Princeton University Press.

Zamponi, L. (2017), «Practices of Solidarity: Direct Social Action, Politicisation and Refugee Solidarity Activism in Italy», *Mondi Migranti*, 11(3), pp. 97-117.

Zanfrini, L. e Giuliani, C. (2023), «"Look at Me, but Better": The Experience of Young NEET Migrant Women between Vulnerability and Stifled Ambitions», *Social Sciences*, 12(2), 110, https://dx.doi.org/10.3390/socsci12020110.

Zapata-Barrero, R., Caponio, T. e Scholten, P. (2017), «Theorizing the 'local turn' in a multi-level governance framework of analysis: A case study in immigrant policies», *International Review of Administrative Sciences*, 83(2), 241-246.

Zorlu, A. e Hartog, J. (2018), «The Impact of Language on Socioeconomic Integration of Immigrants», *IZA Discussion Paper*, n. 11485, Bonn, IZA.

APPENDICE

Questionario per i rappresentanti delle scuole

Somministrato via mail nel mese di ottobre 2025.

1. Anno in cui sono iniziati i corsi di italiano e breve storia della scuola
2. Tipo di corsi offerti (base, avanzati…)
3. Quanti studenti partecipano in media all'anno (se possibile, negli ultimi 4 anni, dopo il Covid)? Provenienza e composizione degli studenti (per es. rifugiati, donne ricongiunte, immigrati neo-arrivati)
4. Ci sono servizi complementari? per es. intrattenimento dei bambini; attività culturali e aggregative; assistenza burocratica; aiuto allo studio per i minori…
5. Quanti insegnanti ci sono in media all'anno? Solo volontari o anche professionisti? Profili biografici (ex insegnanti in pensione, studenti, persone di origine immigrata…) Figure di responsabili? Segreteria?
6. Metodi adottati dalla scuola per farsi conoscere da potenziali nuovi studenti (canali/reti informali, scuole dell'obbligo, servizi pubblici, associazioni, parrocchie...)
7. Quali sono le vostre fonti di finanziamento/sostegno? In quale misura le fonti di finanziamento influenzano l'insegnamento e le attività didattiche?
8. Si prevede una totale gratuità per gli studenti o delle (anche piccole) quote di partecipazione? anche diversificate per corso di studio (incluso il costo dei libri di testo, se ci sono)
9. Rapporti con il sistema dell'istruzione, con gli enti pubblici locali, con altri attori… Se esistono reti di collaborazione e sinergie rilevanti per la scuola
10. Progetti, nuove iniziative allo studio

Questionario per gli studenti

Somministrato online da marzo a luglio 2025. Di seguito si mostra la versione completa (MULTIPLA indica che si può selezionare più di una risposta):

1. Scuola frequentata: MULTIPLA
   _____(menù a tendina 1)_____

2. Livello:
   Alfa
   Pre-A1 / A0 / Base
   A1
   A2
   B1
   B2

3. Anno di inizio nell'attuale scuola di italiano:
   _____(menù a tendina 6)_____

4. Altre scuole frequentate (ora o in passato): MULTIPLA
   No, questa è l'unica scuola
   Sì, in un'altra scuola della RSSP (Rete Scuole Senza Permesso)
   Sì, in un CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti)
   Sì, in un'altra scuola in Italia
   Sì, in un'altra scuola all'estero

Profilo studente

5. Genere:
   Uomo
   Donna
   Altro

6. Anno di nascita:
   _____(menù a tendina 2)_____

7. Livello di istruzione più alto (conseguito in Italia o altrove):
   [se «Nessun livello» → ORIGINE]
   Nessun livello (0 anni di scuola)

Scuola primaria (da 1 a 5 anni di scuola)
Scuola secondaria (da 6 a 9 anni di scuola)
Istruzione superiore (da 10 a 12/14 anni di scuola)
Istruzione universitaria

Istruzione

8. Dove hai conseguito il livello di istruzione più alto:
In Italia
Nel tuo paese di origine
In un altro paese
Altro

Origine

9. Paese di nascita:
_____(menù a tendina 3)_____
[se «Italia» → LAVORO]

Migrazione

10. Anno di arrivo in Italia (se più volte, la prima volta):
_____(menù a tendina 4)_____

11. Motivazioni a migrare in Italia: MULTIPLA
Parenti già migrati in Italia
Amici o conoscenti già migrati in Italia
Opportunità lavorative in Italia
Conoscevo un po' di italiano prima di partire
Apprezzo la società e la cultura italiane
Apprezzo il clima e il paesaggio
Volevo raggiungere un paese in Unione Europea
Cercavo una vita migliore
Sono dovuto fuggire dal mio paese
È capitato, non ho scelto
Per studio
Altro

12. Situazione lavorativa prevalente prima di arrivare in Italia:
[se diverso da «Lavoro...» → LAVORO]
Lavoro a tempo pieno
Lavoro a tempo parziale (fino a 20 ore settimanali)
Lavoro saltuario, quando capitava
Disoccupazione
Studente/ssa a tempo pieno
Casalingo/a
Aspettativa o congedo di maternità/paternità
Malattia, infortunio o inabilità al lavoro
Pensionato/a
Altro

Occupazione pre-migrazione

13. Settore dell'occupazione prevalente prima di arrivare in Italia:
Agricoltura (braccianti, ecc.)
Servizi di base (pulizie, manutenzione, custodia, ecc.)
Servizi di cura (colf, badanti, baby-sitters, assistenti famigliari, ecc.)
Assistenza in strutture sanitarie (infermieri, operatori sanitari, ecc.)
Trasporti e logistica (corrieri, rider, camionisti, magazzinieri, ecc.)
Ristorazione, come dipendenti (camerieri, cuochi, addetti al catering, ecc.)
Scuola e cultura (insegnanti, mediatori culturali, musei, biblioteche, ecc.)
Università e ricerca (professori, ricercatori nel pubblico o nel privato, ecc.)
Altri servizi pubblici o privati (addetti al pubblico, alle vendite, ecc.)
Commercianti, artigiani, lavoratori autonomi (senza dipendenti)
Liberi professionisti (medici, avvocati, ingegneri, giornalisti, ecc.)
Imprenditori o manager (con la gestione di dipendenti)
Altro

Lavoro

14. Situazione lavorativa nell'ultimo mese in Italia:
[se diverso da «Lavoro...» → FAMIGLIA]
Lavoro a tempo pieno
Lavoro a tempo parziale (fino a 20 ore settimanali)
Lavoro saltuario, quando capita
Disoccupazione
Studente/ssa a tempo pieno

Casalingo/a
Aspettativa o congedo di maternità/paternità
Malattia, infortunio o inabilità al lavoro
Pensionato/a

Occupazione attuale

15. Settore dell'occupazione attuale:
Agricoltura (braccianti, ecc.)
Servizi di base (pulizie, manutenzione, custodia, ecc.)
Servizi di cura (colf, badanti, baby-sitters, assistenti famigliari, ecc.)
Assistenza in strutture sanitarie (infermieri, operatori sanitari, ecc.)
Trasporti e logistica (corrieri, rider, camionisti, magazzinieri, ecc.)
Ristorazione, come dipendenti (camerieri, cuochi, addetti al catering, ecc.)
Scuola e cultura (insegnanti, mediatori culturali, musei, biblioteche, ecc.)
Università e ricerca (professori, ricercatori nel pubblico o nel privato, ecc.)
Altri servizi pubblici o privati (addetti al pubblico, alle vendite, ecc.)
Commercianti, artigiani, lavoratori autonomi (senza dipendenti)
Liberi professionisti (medici, avvocati, ingegneri, giornalisti, ecc.)
Imprenditori o manager (con la gestione di dipendenti)
Altro

Famiglia

16. Con chi vivi attualmente (nella stessa casa): MULTIPLA
Da solo/a
Con marito/compagno o moglie/compagna
Con figli/e (propri/e o del marito/compagno o della moglie/compagna)
Con i miei genitori
Con altri parenti (fratelli/sorelle, nonni, zii, cugini…)
Con amici
Con coinquilini
Vivo in comunità
Vivo nei CAS

17. Stato civile:
[se diverso da «Coniugato/a» → FIGLI]
Celibe/nubile
Coniugato/a (sposato/a o convivente)

Divorziato/a o Separato/a
Vedovo/a

Partner

18. Dove è nato/a il marito/compagno o la moglie/compagna:
In Italia
Nel tuo paese di origine
In un altro paese

Figli

19. Numero di figli:
[se «0» → RELIGIONE]
0
1
2
3
4 o più
Altro

Figli in Italia

20. Quanti figli sono nati in italia:
0
1
2
3
4 o più
Altro

Religione

21. Religione:
[se «Nessuna» → PERMESSO]
Nessuna
Cristiano-Cattolica
Cristiano-Ortodossa
Cristiano-Evangelica

Islam-Sunnita
Islam-Sciita
Buddista
Induista
Ebraismo
Altro

Luoghi di culto

22. Frequenza dei luoghi di culto:
Non li frequento mai
Li frequento qualche volta
Li frequento tutte le settimane
Altro

Permesso

23. Permesso di soggiorno attuale:
[se diverso da «Permesso di soggiorno breve/a scadenza» → PERMANENZA IN ITALIA]
Nessun permesso di soggiorno
Permesso di soggiorno breve, a scadenza
Permesso di soggiorno di lungo periodo (ex carta di soggiorno)
Ricongiungimento familiare
Cittadinanza di altro Paese UE
Cittadinanza italiana
Altro

Causale del permesso

24. Tipo di permesso breve:
Lavoro
Richiedente asilo
Titolare di protezione (politica, sussidiaria, umanitaria, permesso speciale)
Studio
Salute
Altro

Permanenza in Italia

25. Prospettiva di rimanere in Italia:
[se «Per sempre» → LINGUE]
Meno di 5 anni
Fra 5 e 10 anni
Più di 10 anni
Per sempre
Altro

Ritorno

26. Dopo dove vuoi andare:
Tornare nel tuo paese di origine
In un altro paese
Altro

Lingue

27. Madrelingua: MULTIPLA
_____(menù a tendina 5)_____

28. Conoscenza di altre lingue 1:
_____(menù a tendina 5)_____

29. Conoscenza di altre lingue 2:
_____(menù a tendina 5)_____

30. Conoscenza di altre lingue 3:
_____(menù a tendina 5)_____

31. Conoscenza attuale dell'italiano:
Non lo conosco
Conosco poche parole
Lo conosco abbastanza
Lo conosco bene
Lo conosco molto bene
Altro

32. Da quando è iniziata questa scuola, il tuo apprendimento:
Non è migliorato per niente
È migliorato poco
È migliorato abbastanza
È migliorato molto
Altro

Frequentazioni

33. Partecipazione a iniziative della Rete Scuole Senza Permesso (RSSP): MULTIPLA
Orientamento ai servizi (sanità, anagrafe, scuole, ecc.)
Servizio legale (permesso di soggiorno)
Orientamento al lavoro
Corsi di formazione
Scuola estiva al Parco Trotter
Partite di calcio o altri sport
Film al cinema Beltrade
Teatro
Pranzi/cene sociali
Feste
Altro

34. Frequentazione dei compagni di classe: MULTIPLA
[se «No...» → AUTO-VALUTAZIONE]
No, non frequento compagni di classe
Sì, per scambiare informazioni utili
Sì, per studiare assieme l'italiano
Sì, nel tempo libero
Sì, siamo diventati amici/amiche
Sì, eravamo già amici/amiche
Altro

35. Area di origine dei compagni di classe frequentati fuori dalla scuola: MULTIPLA
La tua area di origine
Un'altra area di origine
Altro

Motivazioni

36. Motivazioni per imparare l'italiano: MULTIPLA
    Per lavoro
    Per studio
    Per ottenere il permesso di soggiorno
    Per ottenere la cittadinanza
    Per aiutare i miei figli a scuola
    Per fare amicizia, conoscere nuove persone
    Per amore, comunicare meglio con il/la partner
    Perché mi piace imparare altre lingue
    Per conoscere meglio la società italiana
    Per partecipare in ambito politico e sociale
    Per difendere meglio i miei diritti
    Altro

Ostacoli

37. Ostacoli a imparare l'italiano: MULTIPLA
    Le lezioni sono troppo difficili per il mio livello
    Ho poco tempo per lo studio (oltre alle lezioni)
    Ho poche occasioni per parlare italiano
    Non ho i dispositivi adeguati (libri, computer, ecc.)
    Faccio fatica a seguire le lezioni per lavoro
    Faccio fatica a seguire le lezioni per impegni familiari
    Impiego molto tempo per raggiungere la scuola
    Disagio abitativo e cambi di abitazione
    Difficoltà legate al permesso di soggiorno
    Motivi di salute
    Altro

Supporto

38. Persone d'aiuto nei momenti di difficoltà (es. malattia, cibo, sostegno morale): MULTIPLA
    Nessuno mi aiuta
    I compagni di classe della scuola di italiano
    Gli insegnanti o il personale della scuola di italiano
    La pubblica amministrazione (sportelli del Comune, ospedali, ecc.)

I parenti o amici nel paese d'origine
I parenti o amici in Italia
I colleghi di lavoro
I datori di lavoro (responsabili, risorse umane, ecc.)
Un'associazione o gruppo di volontari
Una parrocchia, centro d'ascolto Caritas o altro centro religioso
Gli operatori del centro di accoglienza
Altro

Diritto di parola

Imparare una lingua significa molto più che acquisire uno strumento per comunicare. Significa poter comprendere ciò che accade intorno a noi, orientarsi nella vita quotidiana, conoscere i propri diritti, costruire relazioni e prendere parola nello spazio pubblico.
Diritto di parola racconta la realtà delle scuole di italiano per stranieri attraverso l'esperienza della Rete Scuole Senza Permesso, che nell'area milanese riunisce circa quaranta scuole promosse soprattutto da associazioni e volontari. Una realtà poco conosciuta, ma decisiva nei percorsi di integrazione di migliaia di persone.
Attraverso l'osservazione delle attività didattiche, un'indagine su circa settecento studenti e decine di interviste a insegnanti e allievi, il libro ricostruisce chi frequenta queste scuole, perché lo fa, quali ostacoli incontra e quali relazioni nascono dentro e fuori dalle aule. Ne emerge una funzione che va ben oltre l'insegnamento linguistico: queste scuole sono luoghi di accoglienza e socialità, ma anche spazi nei quali si acquisiscono autonomia, consapevolezza e capacità di partecipazione.
Uno sguardo concreto sull'immigrazione e sulla cittadinanza nell'Italia di oggi, e sul ruolo che la società civile può svolgere nel renderle possibili.

Maurizio Ambrosini è professore ordinario all'Università degli Studi di Milano, dove insegna Sociologia delle migrazioni. Studia migrazioni, politiche dell'immigrazione, integrazione e solidarietà sociale. Dirige la rivista *Mondi Migranti*. Per Egea ha pubblicato *Stato d'assedio. Come la paura dei rifugiati ci sta rendendo peggiori* (2023).

Maria Giulia Montanari è ricercatrice in Sociologia Economica presso l'Università di Milano-Bicocca e docente a contratto all'Università degli Studi di Milano. Si occupa di migrazioni, disuguaglianze, mercato del lavoro e welfare. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca sull'integrazione dei migranti e le politiche di solidarietà sociale in Italia e in Europa.

Senyo Dotsey è sociologo e professore a contratto all'Università degli Studi di Milano e ricercatore presso il Vienna Centre of Advanced Studies (ViCAS), Università di Vienna. Studia migrazioni internazionali, cittadinanza, integrazione e condizioni di vita dei migranti. Le sue ricerche approfondiscono in particolare il rapporto tra status giuridico, condizioni materiali e dinamiche di precarietà.

www.egeaeditore.it