

La lingua degli studenti dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)

Analisi sociolinguistica e bisogni formativi

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Roberta Atzori

aus

Sardara

2026

Referentin: Prof. Dr. Daniela Marzo

Korreferent: Prof. Graziano Serragiotto

Tag der mündlichen Prüfung: 17/02/2022

SOMMARIO

Ringraziamenti	8
English summary.....	9
Introduzione	10
Capitolo 1 – L’offerta formativa per gli adulti in Italia	14
1.1 Verso il CPIA: breve excursus sull’istruzione degli adulti in Italia	14
1.2 L’offerta formativa dei CPIA e gli obiettivi di apprendimento dei corsi di primo livello-primo periodo	19
1.3 L’utenza dei CPIA: caratteristiche e problematiche principali	22
1.3.1 Le tipologie di iscritti e l’offerta formativa territoriale	22
1.3.2 La distribuzione dell’utenza sulla base del genere	27
1.3.3 Conclusioni	45
Capitolo 2 – Adulti nativi e non nativi: paradigma dell’apprendimento linguistico e caratteristiche del codice utilizzato in ambito scolastico.....	47
2.1 Imparare da adulti: fondamenti teorici e caratteristiche dell’apprendimento degli adulti e delle abilità per lo studio	47
2.2 La lingua nel contesto dello studio: il modello CALP di Cummins e la Conceptual literacy di Koch/Oesterreicher	51
2.3 Multi alfabetizzazione di parlanti adulti immigrati: le caratteristiche del processo di acquisizione della biliteracy	53
2.3.1 Bilinguismo, biliteracy e mutua influenza tra L1 e L2	53
2.3.2 La competenza testuale scritta: caratteristiche principali e fattori condizionanti	55
2.4 Imparare una lingua da adulti in contesto migratorio: repertori, spazi comunicativi e principali fenomeni linguistici	57
2.5 L’italiano a scuola: caratteristiche principali.....	60
2.6 Italiano per lo studio nelle competenze a conclusione del primo periodo didattico del I livello....	61
Capitolo 3 - La lingua degli studenti dei CPIA: la ricerca, le tecniche e il processo di rilevazione dei dati	63
3.1 Il disegno di ricerca	63
3.2 Le domande di ricerca	63
3.3 Le tecniche di ricerca	64
3.4 Il questionario: la prova di competenza linguistica	64
3.5 Il questionario: la sezione socio-anagrafica.....	68
3.6 Il campionamento e le fasi della ricerca	68
3.7 I campioni estratti.....	78
3.8 La raccolta dati: problematiche riscontrate.....	79
Capitolo 4 – Il profilo degli studenti del CPIA: analisi dei risultati	81
4.1 Analisi e risultati relativi alla popolazione dei CPIA di Asti e Torino	82
4.1.1 La popolazione nativa: gli utenti della classe di età 14-29	82
4.1.1.1 Il profilo sociolinguistico	82

4.1.1.2	Il profilo scolastico	86
4.1.1.3	Il profilo professionale	90
4.1.1.4	Il profilo motivazionale	91
4.1.1.5	Le competenze linguistiche.....	94
4.1.1.5.1	La dimensione sintattica.....	94
4.1.1.5.2	La dimensione testuale	99
4.1.1.5.3	La dimensione lessicale	101
4.1.1.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	107
4.1.2	Gli utenti della classe di età 30-66.....	108
4.1.2.1	Il profilo sociolinguistico	108
4.1.2.2	Il profilo scolastico	112
4.1.2.3	Il profilo professionale	115
4.1.2.4	Il profilo motivazionale	117
4.1.2.5	Le competenze linguistiche.....	121
4.1.2.5.1	La dimensione sintattica.....	121
4.1.2.5.2	La dimensione testuale	124
4.1.2.5.3	La dimensione lessicale	127
4.1.2.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	130
4.2	I CPIA di Asti e Torino: l'utenza non nativa	131
4.2.1	Gli utenti della classe di età 14-29.....	131
4.2.1.1	Il profilo sociolinguistico	131
4.2.1.2	Il profilo scolastico	139
4.2.1.3	Il profilo professionale	142
4.2.1.4	Il profilo motivazionale	144
4.2.1.5	Commento generale alle prove di competenza linguistica	149
4.2.1.5.1	La dimensione sintattica.....	149
4.2.1.5.2	La dimensione testuale	154
4.2.1.5.3	La dimensione lessicale	157
4.2.1.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	162
4.2.2	Gli utenti della classe di età 30-66.....	163
4.2.2.1	Il profilo sociolinguistico	163
4.2.2.2	Il profilo scolastico	168
4.2.2.3	Il profilo professionale	171
4.2.2.4	Il profilo motivazionale	172
4.2.2.5	Le competenze linguistiche.....	177
4.2.2.5.1	La dimensione sintattica.....	177
4.2.2.5.2	La dimensione testuale	180
4.2.2.5.3	La dimensione lessicale	182

4.2.2.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	185
4.3	I CPIA di Cagliari e Serramanna: l'utenza nativa	185
4.3.1	Gli utenti della classe di età 14-29.....	186
4.3.1.1	Il profilo sociolinguistico	186
4.3.1.2	Il profilo scolastico	190
4.3.1.3	Il profilo professionale	194
4.3.1.4	Il profilo motivazionale	195
4.3.1.5	Le competenze linguistiche.....	200
4.3.1.5.1	La dimensione sintattica.....	200
4.3.1.5.2	La dimensione testuale	203
4.3.1.5.3	La dimensione lessicale.....	205
4.3.1.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	209
4.3.2	Gli utenti della classe di età 30-66.....	209
4.3.2.1	Il profilo sociolinguistico	209
4.3.2.2	Il profilo scolastico	213
4.3.2.3	Il profilo professionale	217
4.3.2.4	Il profilo motivazionale	219
4.3.2.5	Le competenze linguistiche.....	223
4.3.2.5.1	La dimensione sintattica.....	223
4.3.2.5.2	La dimensione testuale	225
4.3.2.5.3	La dimensione lessicale.....	229
4.3.2.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	231
4.4	Il profilo dell'utenza non nativa	233
4.4.1	Gli utenti della classe di età 14-29.....	233
4.4.1.1	Il profilo sociolinguistico	233
4.4.1.2	Il profilo scolastico	238
4.4.1.3	Il profilo professionale	241
4.4.1.4	Il profilo motivazionale	243
4.4.1.5	Le competenze linguistiche.....	246
4.4.1.5.1	La dimensione sintattica.....	246
4.4.1.5.2	La dimensione testuale	249
4.4.1.5.3	La dimensione lessicale.....	251
4.4.1.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	253
4.4.2	Gli utenti della classe di età 30-66.....	253
4.4.2.1	Il profilo sociolinguistico	253
4.4.2.2	Il profilo scolastico	257
4.4.2.3	Il profilo professionale	259
4.4.2.4	Il profilo motivazionale	260

4.4.2.5	Le competenze linguistiche.....	265
4.4.2.5.1	La dimensione sintattica.....	265
4.4.2.5.2	La dimensione testuale	267
4.4.2.5.3	La dimensione lessicale.....	268
4.4.2.5.4	Commento generale alle prove di competenza linguistica	269
4.5	Il profilo degli utenti del CPIA	270
4.5.1	Il profilo della donna nativa della classe 14-29	270
4.5.1.1	Il profilo sociolinguistico	270
4.5.1.2	Il profilo scolastico	270
4.5.1.3	Il profilo professionale	270
4.5.1.4	Il profilo motivazionale	270
4.5.1.5	Le competenze linguistiche.....	270
4.4.2	Il profilo dell'uomo nativo della classe 14-29.....	271
4.4.2.1	Il profilo sociolinguistico	271
4.4.2.2	Il profilo scolastico	271
4.4.2.3	Il profilo professionale	271
4.4.2.4	Il profilo motivazionale	271
4.4.2.5	Le competenze linguistiche.....	272
4.5.3	Il profilo della donna nativa della classe 30-66	272
4.5.3.1	Il profilo sociolinguistico	272
4.5.3.2	Il profilo scolastico	272
4.5.3.3	Il profilo professionale	272
4.5.3.4	Il profilo motivazionale	272
4.5.3.5	Le competenze linguistiche.....	272
4.5.4	Il profilo dell'uomo nativo della classe 30-66.....	273
4.5.4.1	Il profilo sociolinguistico	273
4.5.4.2	Il profilo scolastico	273
4.5.4.3	Il profilo professionale	273
4.5.4.4	Il profilo motivazionale	273
4.5.4.5	Le competenze linguistiche.....	273
4.5.5	Il profilo della donna non nativa della classe 14-29	274
4.5.5.1	Il profilo sociolinguistico	274
4.5.5.2	Il profilo scolastico	274
4.5.5.3	Il profilo professionale	274
4.5.5.4	Il profilo motivazionale	274
4.5.5.5	Le competenze linguistiche.....	274
4.5.6	Il profilo dell'uomo non nativo della classe 14-29.....	275
4.5.6.1	Il profilo sociolinguistico	275

4.5.6.2	Il profilo scolastico	275
4.5.6.3	Il profilo professionale	275
4.5.6.4	Il profilo motivazionale	275
4.5.6.5	Commento generale alle prove di competenza linguistica	275
4.5.7	Il profilo della donna non nativa della classe 30-66	276
4.5.7.1	Il profilo sociolinguistico	276
4.5.7.2	Il profilo scolastico	276
4.5.7.3	Il profilo professionale	276
4.5.7.4	Il profilo motivazionale	276
4.5.7.5	Le competenze linguistiche.....	276
4.5.8	Il profilo dell'uomo non nativo della classe 30-66.....	277
4.5.8.1	Il profilo sociolinguistico	277
4.5.8.2	Il profilo scolastico	277
4.5.8.3	Il profilo professionale	277
4.5.8.4	Il profilo motivazionale	277
4.5.8.5	Le competenze linguistiche.....	277
4.6	I profili medi degli utenti del CPIA	277
Capitolo 5 - Dalle evidenze (socio)linguistiche ai bisogni degli apprendenti: prospettive future		280
5.1	I piani di intervento.....	280
5.2	L'offerta didattica dei CPIA e i bisogni formativi dell'utenza	280
5.3	La necessità di un riassetto dell'offerta formativa dei CPIA	281
5.4	L'analisi dei bisogni e le ipotesi di intervento	282
5.5	Conclusioni generali.....	283
Bibliografia generale		285
Allegato 1: Questionario di somministrazione dei dati		295

Ringraziamenti

Giunta alla fine di quello che, a buon diritto, può essere definito un viaggio, che mi ha portato a vivere e conoscere città diverse, a imparare una nuova lingua e a stringere legami profondi, sento il bisogno, oltre che il dovere, di ringraziare quanti, in questi anni, ho incontrato lungo il mio cammino.

In primo luogo, ringrazio la prof.ssa Marzo – la prima a credere nel mio progetto, che mi ha accolta, orientata e supportata – ma anche tante altre cose – anche nei momenti più difficili – così come il prof. Serragiotto, guida e fonte di preziosi consigli.

La mia gratitudine va anche al prof. Maurizio Trifone dell'Università di Cagliari, che ha fatto nascere in me la passione per la sociolinguistica e mi ha incoraggiato nel perseguimento dei miei obiettivi, e al prof. Eduardo Blasco Ferrer, grazie alla generosità del quale il mio percorso è iniziato.

Contributo indispensabile alla riuscita del progetto è stato fornito, inoltre, da tutti i colleghi del CPIA e i dirigenti scolastici che mi hanno accolto nelle loro scuole, in particolar modo la Dirigente Elena Guidoni, donna coraggiosa e di rara sensibilità.

Un abbraccio caloroso va agli amici, vecchi e nuovi: a Maurizio, Roberto e Sandro, che hanno contribuito preziosamente al raggiungimento di questo traguardo, e ad Annerose, Irene e Helmut, grazie ai quali la Germania è diventata casa.

Ma il mio grazie più grande va a mia madre, vero sostegno in ogni mia scelta, e a mio padre, sempre presente anche se non è più qui: senza il vostro amore e i vostri sacrifici, mamma e papà, niente di tutto questo sarebbe stato possibile.

Cagliari, gennaio 2026

Roberta Atzori

English summary

This study analyses the sociolinguistic reality of adults who undertake or resume an educational programme aimed at obtaining a first-cycle qualification at a Provincial Centre for Adult Education (CPIA), an institution within the Italian school system specifically designated for this purpose. The survey contributes to our knowledge of a segment of the Italian school population that is still poorly explored scientifically, despite its numerical growth, and is part of the broader debate on the language skills of the adult population, which has been extensively documented by the OECD-PIAAC report (2013) and by a tradition of studies that began in the 1970s (Berruto 1977, 1996; Dittmar 1978; Pinto 1990).

CPIA students are characterised by a marked heterogeneity in terms of educational background, type of courses attended, and geographical origin. This complexity is matched by an organisational and educational structure based on flexibility and personalisation, founded on the recognition of formal, informal, and non-formal credits and the possibility of partially distance learning. Although the first-level courses refer to the learning goals and objectives of lower secondary school as set out in the *Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012*, they are nevertheless part of a much reduced timetable compared to the first cycle of the standard system, while maintaining as a reference the key competences for lifelong learning defined by the Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe (2006, 2008, 2018) and implemented by Presidential Decree 263/2012.

This reduction in time, combined with the fragility of the average profile of students – consisting of young people who have dropped out of school, adults who have permanently interrupted their education, and non-Italian-speaking students who have recently arrived – makes it difficult to fully achieve the educational objectives set for daytime courses. Although Istat data (2020) show a significant reduction in school dropout rates among young people, there are still large pockets of the adult population without a first-cycle qualification, particularly in the older age groups, while the proportion of foreign users is growing, for whom the qualification also meets employment and administrative needs.

The two main types of CPIA students – native Italian speakers with a history of academic failure (De Falco 2017) and non-native learners who have immigrated more or less recently (Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat 2001; Giacalone Ramat 2003) – have profoundly different characteristics, educational backgrounds and motivations compared to students in mainstream courses.

The research therefore contributes to our understanding of the different profiles of CPIA users; it explores the relationships between linguistic behaviour and socio-demographic variables; it verifies the consistency between the skills observed and the institutional objectives of the first cycle for the Italian language; highlights specific training needs in order to propose a rethinking of the current training offered by CPIA, including through teaching interventions aimed at strengthening the skills in the language code used for study and better responding to the needs of adult education.

Introduzione

Il presente lavoro, ispirato da un'esperienza sul campo, ha l'obiettivo di indagare la realtà degli adulti che, in seguito all'abbandono del normale iter scolastico, riprendono il proprio percorso formativo per ottenere il certificato di conclusione del primo ciclo di istruzione (tuttora comunemente noto come "licenza media") presso un Centro provinciale per l'istruzione degli adulti, istituzione scolastica a tale scopo demandata (vedi *ivi*, cap. 2), così da approfondire la conoscenza di un'utenza scolastica ancora poco nota, quella che usufruisce dei servizi di istruzione degli adulti in Italia, nonostante essa sia, come vedremo in seguito, in costante crescita.

Lo studio si inserisce, da un lato, nel filone dell'analisi delle peculiarità e delle trasformazioni in corso nella lingua utilizzata dagli studenti nell'ambito scolastico italiano (Ujcich 2010 per la scuola primaria; Ruggiano 2011 per la scuola secondaria di primo grado; Lavinio-Sobrero 1991 per l'Università), ma si propone anche di offrire ulteriori elementi a favore del dibattito sul Commento generale alle prove di competenza linguistica degli adulti – nativi e non nativi – evidenziate dall'ormai noto rapporto OCSE-PIAAC del 2013, ma già ampiamente trattato a partire dagli anni Settanta (per una disamina completa, Berruto 1977; Dittmar 1978; Pinto 1980; Berruto 1996).

L'utenza dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (d'ora in avanti CPIA) offre, da questo punto di vista, numerosi spunti di riflessione. Il suo bacino di frequentanti appare, infatti, estremamente variegato. Oltre agli adulti che, in seguito a un'interruzione della frequenza della scuola dell'obbligo, hanno deciso di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, frequenta i CPIA chi vuole ottenere la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (primo biennio delle superiori), coloro che intendono conseguire un diploma (di norma di istruzione tecnica, professionale o artistica, ma anche di istruzione liceale, a seconda dei casi) e gli stranieri che vogliono raggiungere una competenza linguistica in italiano non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa. Completano il quadro quegli adulti che, in possesso di un titolo di studio o meno, desiderano integrare la propria preparazione attraverso corsi definiti di *ampliamento dell'offerta formativa* funzionali o propedeutici alla preparazione professionale o anche solo a un arricchimento personale (Dpr 263/12).

All'accentuata varietà dell'utenza corrisponde un assetto didattico altrettanto elaborato. I corsi destinati al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (d'ora in avanti "primo livello-primo periodo didattico" o "primo periodo") hanno normalmente una durata annuale (ma sono estendibili a un biennio in caso di circostanze specifiche) e nell'arco di 400 ore (incrementabili a 600 per gli studenti sprovvisti della certificazione conclusiva della scuola primaria). Inoltre, per rendere sostenibili i carichi orari, a compensazione delle ore di frequenza previste è possibile:

- a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;
- b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal patto formativo individuale [...];
- c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20% del corrispondente monte ore complessivo;
- d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, per non più del 10% del corrispondente monte ore complessivo del percorso¹.

I percorsi di primo livello-primo periodo prevedono "lo svolgimento di attività e insegnamenti obbligatori relativi ai saperi e alle competenze attesi in esito ai percorsi della scuola secondaria di primo grado (*e sono*)

¹ Dpr 263/12, schema di regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei centri d'istruzione per gli adulti, *ivi* compresi i corsi serali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

organizzati anche con riferimento alle competenze chiave in materia di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria" (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*). Gli esiti dei percorsi di primo livello-primo periodo sono descritti in termini di *risultati di apprendimento* declinati in base ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze* al termine della scuola secondaria di primo grado e dei relativi obiettivi specifici di apprendimento di cui alle Indicazioni nazionali, "specificamente alle competenze di base attese in esito ai percorsi di primo livello e alla specificità dell'utenza adulta" (Dpr 263/2012, *Linee guida per il passaggio al nuovo Ordinamento*, Art.11, comma 10, 21). Esse tengono prioritariamente conto delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale)², come indicato dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008*.

Se da un lato, quindi, l'organizzazione dei corsi di primo livello-primo periodo è improntata alla massima flessibilità per venire incontro alle esigenze della sua platea di utenza, essa rimane, comunque, orientata al raggiungimento delle stesse competenze previste dagli ordinamenti scolastici del primo ciclo.

Questa architettura contrasta, però, con l'assetto didattico dei CPIA in quanto, a differenza dei corsi di primo ciclo "regolari", il monte orario delle lezioni è drasticamente ridotto. Nella scuola del primo ciclo, infatti, l'orario annuale obbligatorio delle lezioni è di almeno 990 ore e raggiunge, nell'arco dei tre anni previsti dal corso di studi, un totale complessivo di 2970 ore erogate contro le 400 previste dai CPIA.

Il sistema del riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto in ingresso, del resto, se rappresenta la cifra della flessibilità e dell'innovazione di questa istituzione scolastica, stride, se paragonata alla fragilità della sua utenza, rappresentata prevalentemente da persone che, in seguito a difficoltà intervenute durante il percorso scolastico, hanno deciso di riprendere i propri studi. Tra queste possiamo distinguere due sotto-tipologie di utenza: i giovani ancora in età di obbligo scolastico, ma in dispersione (che non hanno cioè abbandonato gli studi ma, a seguito di ripetenze e incidenti di percorso vari, hanno deciso di terminare il ciclo dell'obbligo formativo in un CPIA); gli adulti in età più o meno matura che hanno rinunciato agli studi in forma stabile, per poi riprenderli dopo diversi anni.

Se il fenomeno dell'abbandono nelle scuole secondarie di primo grado può ormai considerarsi quasi del tutto arginato – nel 2019 la popolazione italiana appartenente alle classi di età "15-19", "20-24" e "25-29" che non possiede il titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione ammonta, rispettivamente, all'1.11, 0.87 e 1.60% (Fonte Istat 2020) – tanto da far ipotizzare che questa tipologia di corsi andrà a rispondere sempre di più ad esigenze tipiche di stranieri di recente arrivo in Italia che necessitano di questo titolo specifico perché funzionale al collocamento lavorativo, alla formazione professionale o al rilascio di autorizzazioni amministrative, come la patente di guida – è anche vero che permangono sacche di dispersione ereditate dai decenni precedenti, durante i quali gli effetti della lotta contro l'interruzione scolastica non avevano ancora sortito effetti sensibili, motivo per il quale persistono percentuali importanti di popolazione che non ha un titolo di licenza media (3.45% a partire dalla fascia di età "40-44", per arrivare al 48.87% della popolazione over 65, fonte Istat 2020). Se quindi è difficile adattare in maniera efficace alle esigenze degli adulti un sistema fondamentalmente plasmato a misura dei ragazzi, è anche vero che gli obiettivi formativi in uscita dai percorsi (tarati sulla riga di quelli diurni) appaiono a volte ambiziosi e non sempre corrispondenti alle forze che l'istituzione, così com'è stata pensata e costituita, è in grado di introdurre.

Le due utenze principali dei CPIA, del resto, e cioè gli italofoni nativi che hanno abbandonato il percorso scolastico ordinario prima dell'assolvimento dell'obbligo formativo (De Falco 2017) e i non nativi di immigrazione

² In seguito a una riflessione sui cambiamenti economici e sociali fino ad oggi intervenuti, il Consiglio d'Europa ha annunciato la revisione della raccomandazione del 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, riconoscendo che "investire nelle capacità e nelle competenze e in una concezione comune e aggiornata delle competenze chiave costituisce il primo passo per promuovere l'istruzione, la formazione e l'apprendimento non formale in Europa." Il nuovo quadro di riferimento delinea, pertanto, otto nuovi tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali." (*Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*).

più o meno recente che frequentano l'istituzione sia per il soddisfacimento di bisogni linguistici di base (Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat 2001; Giacalone Ramat 2003), sia per l'ottenimento di un titolo di studio valido ai fini del rilascio del permesso di soggiorno e dell'accesso al mondo del lavoro, hanno caratteristiche ben diverse da quelle dei ragazzi che frequentano i percorsi del diurno, se non altro in termini di esperienze pregresse e di motivazione all'apprendimento (Knowles 1990). In aggiunta, il modello orario studiato per i percorsi di primo livello/primo periodo e le effettive competenze possedute da frequentanti che, nella maggioranza dei casi, sono rimasti assenti a lungo dal mondo della scuola, fanno apparire complicato il raggiungimento degli stessi obiettivi formativi previsti al termine di una scuola del diurno, pur se frequentata con difficoltà o impegno altalenante. E nonostante gli obiettivi previsti in uscita dai percorsi del CPIA prevedano il raggiungimento di abilità e competenze specifiche auspicabilmente spendibili immediatamente nel mondo del lavoro, queste integrano, ma non sostituiscono quelle già previste per la scuola del diurno.

Appare, allo stesso modo, paradossale come, nonostante la potenziale maggiore difficoltà che gli studenti incontreranno nel cammino verso il raggiungimento delle proprie mete formative, essi abbiano forse ancora più bisogno di quanto ne abbiano utenti "meno bisognosi" di raggiungere quei determinati traguardi, perché essi rappresentano il lasciapassare per un riscatto – personale o sociale a seconda dei casi – che, chi è già adulto, ha forse più urgenza di ottenere. A ciò si sommano le differenze oggettive tra le platee a cui i singoli CPIA, fortemente radicati nei propri territori e interpreti delle loro esigenze specifiche, si rivolgono, sia in termini di composizione dell'utenza, sia in termini di spinta motivazionale alla frequenza dei corsi, entrambe in grado di modificare sostanzialmente l'offerta formativa erogata.

L'analisi dei dati raccolti mette in luce, infine, in linea con le indagini OCSE-PIAAC sul commento generale alle prove di competenza linguistica e matematiche della popolazione adulta, il purtroppo ancora attuale legame tra lo svantaggio linguistico e le fasce più fragili della società italiana e suggerirebbe la necessità di un riassetto dell'offerta formativa attuale, così da renderla più corrispondente ai bisogni dell'utenza coinvolta e più efficace nel raggiungimento degli obiettivi formativi finali.

L'auspicio che queste carenze formative – correlate, come suggerisce ancora l'indagine, ad altrettante lacune nelle competenze sia cognitive, che lavorative necessarie ad assicurare un'attiva partecipazione alla vita sociale ed economica del XXI secolo – se ulteriormente indagate, possano offrire un contributo alla risoluzione del problema, è un altro dei motivi ispiratori di questa indagine, dal momento che il deficit delle competenze di *literacy* è considerato tra le cause di uno svantaggio che si manifesta nella preclusione degli individui da occasioni di sviluppo personale e sociale, prima ancora che formativo e/o professionale.

Già Berruto 1996 *et al.* avevano a loro tempo sottolineato come la disuguaglianza linguistica non risieda unicamente nella varietà di lingua in sé e nella valutazione sociale che della varietà di lingua in una certa comunità viene compiuta, ma anche nelle diverse possibilità di accesso alle diverse varietà che una lingua possiede. Proprio il possedere una gamma ridotta di varietà funzionali-contestuali della lingua (vale a dire non riuscire a differenziare le proprie prestazioni linguistiche in base a determinate funzioni, in particolare quelle cosiddette "alte") rappresenta, secondo Berruto, una delle due componenti dello svantaggio linguistico nel contesto della situazione sociolinguistica italiana, unitamente "all'essere parlanti nativi di una varietà socio-geografica di lingua sanzionata negativamente, verso la quale cioè gli atteggiamenti socioculturali diffusi sono negativi, deprezzanti" (Berruto 1996). Ogni varietà di lingua ha una sua "spendibilità" in termini di peso e prestigio socioculturale a esso connesso e della sua attitudine a realizzare molteplici e sottili funzioni della comunicazione. Chi non padroneggia, quindi, le diverse varietà funzionali della propria lingua, in special modo quelle che appartengono alla sfera formale e intellettuale è linguisticamente svantaggiato. Va da sé che questo svantaggio linguistico, e più in generale la disuguaglianza linguistica, possono essere a loro volta la causa di ulteriore divario e disuguaglianza sociale, nel classico circolo perverso che si innesca tra fenomeni interagenti che si alimentano a vicenda."³

Alla luce di quanto finora esposto, e per facilitare la lettura/comprendimento dei dati che si apprestano ad essere discussi, si evidenziano, di seguito, le questioni che il presente lavoro intende porre e a cui si auspica di fornire una risposta:

³ Berruto G. (1996), *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica*. In Adriano Colombo, Werther Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Quaderni del Giscel. Firenze, La Nuova Italia, p. 9.

1. se esista un profilo medio dell'utente del CPIA con caratteristiche individuabili e determinabili;
2. se il suo comportamento linguistico sia correlato, in qualche modo, ai dati socio-anagrafici raccolti nel corso dello studio;
3. se, ancora, tale comportamento rispecchi gli obiettivi linguistici stabiliti dal MIUR per la scuola del primo ciclo;
4. in ultimo, se sia possibile individuare bisogni formativi specifici per questo particolare tipo di utenza e, in tal caso, strutturare degli interventi concreti per soddisfarli, e quali questi possano essere.

Capitolo 1 – L’offerta formativa per gli adulti in Italia

1.1 Verso il CPIA: breve excursus sull’istruzione degli adulti in Italia

Percorreremo ora brevemente i tratti principali dei diretti antenati dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti, cioè di quegli istituti statali demandati alla lotta all’analfabetismo e al recupero della dispersione scolastica, cercando di metterne in luce le caratteristiche salienti e i tratti innovativi su scala diacronica.

Tale disamina ha l’obiettivo di definire i profili dell’utenza interessata, di individuarne i bisogni e, attraverso l’analisi delle modalità in cui, negli anni, tali servizi educativi sono stati erogati, provare anche a identificare quali caratteristiche e contenuti meglio sono stati o sarebbero più adeguati al soddisfacimento delle esigenze manifestate. Attraverso l’excursus della storia dell’istruzione degli adulti in Italia, inoltre, sarà possibile cogliere in maniera più approfondita quasi siano le motivazioni che hanno portato alla loro nascita e a evidenziare come – e, se possibile, perché – questi si siano discostati, via via, dagli obiettivi di competenza in uscita stabiliti dal Ministero per le scuole del percorso diurno. Permetterò, inoltre, di comprenderne meglio l’innovatività rispetto all’evoluzione dei percorsi incardinati nella scuola del diurno. Già in tempi non sospetti, infatti, l’individualizzazione dei percorsi era già ampiamente utilizzata, mentre il suo riconoscimento come principio cardine del sistema educativo in generale è stato sdoganato solamente in seguito alla riforma Moratti che, per la prima volta, introduce piani di studio personalizzati per l’individualizzazione e la personalizzazione del percorso formativo, progettando per ogni alunno un percorso didattico su misura basato sulle sue caratteristiche, potenzialità e esperienze⁴.

Infine, sarà utile a evidenziare il significato profondo che si è inteso dare a tale istituzione, approfondire le motivazioni che hanno portato alla sua nascita e trasformazione nell’attuale CPIA e perché, nel corso della sua evoluzione, questo abbia determinato uno scostamento dagli obiettivi in uscita stabiliti dal Ministero.

Il primo passo verso una scuola degli adulti che si oppone al disagio delle classi più svantaggiate si intraprese con il D.L.C.P.S. del 17 dicembre 1947 n.1599 (ratificato e modificato dalla legge n.326/1953) per l’istituzione delle Scuole popolari, con il triplice compito di “combattere l’analfabetismo, completare l’istruzione elementare e orientare all’istruzione media o professionale” (art.1).

Questa prima fase vede il coinvolgimento, per organizzazione e finanziamento, anche di associazioni o privati, ad eccezione del personale docente, che grava interamente sullo Stato, e che non viene reclutato in forma stabile, ma solo attraverso l’attribuzione di incarichi di supplenza provvisori “a persone che siano fornite dei titoli richiesti per ottenere incarichi di insegnamento nelle scuole elementari o [...] nelle scuole medie, e che non abbiano altra occupazione retribuita”. Nel caso in cui i corsi siano organizzati da enti, associazioni o privati, la nomina del personale docente “ha luogo su proposta e di intesa con questi” e il loro compenso non è equiparato a quello degli insegnanti della scuola pubblica (art.4). Al termine dei corsi e in caso di esito positivo degli esami, agli studenti viene rilasciato un “certificato di studi elementari inferiori o superiori, e per i corsi di aggiornamento culturale, [...], uno speciale attestato che a parità di condizioni è titolo preferenziale [...] per l’ammissione ad impieghi per i quali sia richiesto il certificato degli studi elementari superiori” (Art.6). Non c’è ancora, dunque, una vera equiparazione tra scuola elementare e scuola popolare, nonostante permanga un controllo statale sui programmi di insegnamento (art. 7). Per gli studenti più bisognosi (ma assidui) sono previsti aiuti mediante la “gratuita fornitura di libri e oggetti di cancelleria o in altra forma.” (art.10). Le scuole popolari, infine, possono essere integrate “presso corsi di qualifica professionale non inferiore ai cinque mesi, al fine di combattere l’analfabetismo degli allievi ovvero di integrare, con la preparazione intellettuale di questi, l’addestramento tecnico ai vari mestieri” (Art.11-bis). A partire dall’anno scolastico 1968-69 e successivamente alla riforma della scuola media, resa unificata e obbligatoria dalla legge n.1859/1962, vengono istituiti i corsi di richiamo e di aggiornamento culturale di istruzione secondaria nella scuola popolare (CRACIS) i quali, nelle intenzioni dei primi proponenti del disegno di legge, i senatori Baldini e Bellisario, avrebbero dovuto “diffondere l’istruzione secondaria di primo grado fra coloro che, avendo superato l’età del 14° anno, non hanno più frequentato alcuna scuola pubblica” e con la consapevolezza che il solo recupero dell’istruzione di base “non può ritenersi sufficiente a soddisfare le necessità dell’istruzione nel mondo contemporaneo che vanno ben oltre quella impartita dalle scuole elementari” e che “oggi il possesso della licenza elementare non

⁴LEGGE 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

costituisce più base culturale adeguata all'inserimento delle categorie lavoratrici nel mondo del lavoro" (Disegno di legge Baldini-Bellisario, 1961). A differenza di quelli della scuola popolare, i corsi CRACIS hanno durata triennale e prevedono il conseguimento di un titolo finale di licenza valido per l'ammissione ai concorsi pubblici per i quali sia richiesta la licenza di scuola media di primo grado e per l'ammissione agli Istituti professionali (art. 4). Tutti gli altri utilizzi previsti dal diploma di licenza media sono, invece, preclusi. La vigilanza dei corsi è affidata ai Provveditori agli studi, che si avvalgono delle prestazioni dei "Presidi o Direttori delle Scuole secondarie statali funzionanti nella sede del corso o in sedi viciniori", così come di insegnanti già in ruolo nella scuola statale in cui i corsi sono attivati o nelle sedi vicine, seppure in numero contingentato (art.5). Nonostante un avvicinamento alla struttura, questi istituti rimangono ancora delle entità separate dalla scuola pubblica e la loro frequenza non offre le stesse opportunità della frequenza dei corsi di licenza media. Ad esempio, è prevista la possibilità di proseguire gli studi soltanto per la frequenza di corsi di formazione professionale e non per la scuola secondaria superiore. Questo approccio, più assistenziale che mirante a recuperare gli studenti dispersi in maniera strutturale, ebbe, in ogni caso, un certo successo nei primi anni della loro attivazione, ma si esaurì presto, soprattutto a causa delle mutate condizioni sociopolitiche che intercorsero a partire degli anni Settanta, che misero in luce tutti i limiti di questa organizzazione (Bittante 2012). Con l'approvazione dello Statuto dei lavoratori nel 1970 (Legge 20 maggio 1970, n. 300), viene riconosciuto agli studenti il "diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami" e "a fruire di permessi giornalieri retribuiti" (Art.10). In aggiunta, con il DPR n. 616 del 24 luglio 1977, si trasferiscono le competenze in materia di Educazione Permanente alle Regioni a statuto ordinario e ai Comuni, inferendo, così, un ulteriore colpo alla Scuola popolare e facendo emergere in maniera sempre più evidente la volontà del Ministero a concentrare la propria attenzione non tanto su percorsi di recupero delle competenze di alfabetizzazione ed educazione permanente, quanto sul conseguimento di titoli di studio. Di conseguenza, la struttura della scuola popolare venne smembrata e le sue funzioni distribuite nelle istituzioni corrispondenti al grado scolastico interessato: i corsi di alfabetizzazione primaria per adulti divennero competenza della scuola elementare, mentre i corsi CRACIS si convertono in "Corsi sperimentali di scuola media per adulti" (Cfr. L. 21 dicembre 1978, n. 845). Con l'attivazione dei "corsi sperimentali di scuola media per lavoratori", derivanti sia dalle condizioni create dallo Statuto dei lavoratori, sia dal rinnovo del CCNL del settore metalmeccanico del 24 aprile 1973, che prevedeva che i lavoratori fruissero di un monte-ore triennale per il diritto allo studio retribuito dall'azienda, la maggior parte dei lavoratori interessati dal provvedimento si attivarono per il recupero del titolo di licenza media, la qual cosa, unitamente a un rinnovato interesse del Ministero al recupero dell'obbligo scolastico, diede vita ufficialmente ai corsi di scuola media serale (Cfr. D.M. 21 gennaio 1978), che vengono ancora oggi denominati '150 ore'.

La cifra innovativa di questo istituto risiedeva nella scelta di contenuti, pur nell'ambito delle discipline curriculari dell'istruzione di base⁵, che venivano erogati attraverso strategie didattiche adatte alle circostanze e ai bisogni del gruppo discente. Questo si tradusse, in sostanza, in una strutturazione didattica in piani di lavoro interdisciplinari, che il più delle volte vertevano su aspetti legati all'organizzazione del lavoro e il cui tema generatore era la "fabbrica" (Monasta, Mostardini, Pecile 1975).

L'istituto delle 150 ore ha rappresentato un'indubbia conquista per l'effettivo esercizio del diritto allo studio di categorie di persone che fino ad allora erano state sostanzialmente escluse, anche in considerazione del fatto che nel 1973 "l'1.4% delle forze di lavoro era analfabeta, l'11.1% non era in possesso di alcun titolo di studio, il 53.3% aveva conseguito la sola licenza elementare" (Bianco 2005). La sua mancata equiparazione ai corsi di licenza media ufficiali continuava, tuttavia, a costituire il deficit di questa istituzione. Gli incarichi degli insegnanti continuano ad essere a tempo determinato e non affidati a personale di ruolo già incardinato nella scuola⁶. La stessa formazione diventa oggetto di discussione: il fatto che essa venga delegata ad enti privati, o anche ad enti e agenzie pubbliche "avulsi dalla realtà sindacale, politica e culturale del territorio" (Monasta, Mostardini, Pecile 1975, p.224) sfocia nella proposta di interventi di formazione permanente, svolti "a livello locale (provinciale o interprovinciale) con l'attiva partecipazione [...] dell'istituzione scolastica (Provveditorato), sindacati, Università e l'Ente locale" (p.224). Ad essere contestati sono anche i programmi dei corsi e i

⁵ I percorsi delle 150 ore prevedevano lo svolgimento di moduli afferenti alle discipline Italiano, Storia, Educazione civica, Geografia, Lingua straniera, Matematica, osservazioni ed elementi di Scienze naturali. Monasta, Mostardini, Pecile 1975.

⁶ Documento conclusivo a cura di gruppi di lavoro misti tra insegnanti, dirigenti sindacali e lavoratori dei corsi promosso dalla Federazione regionale toscana Cgil-Cisl-Uil e dalla Regione Toscana. Impruneta (Firenze) 19-20 dicembre 1974. In Monasta, Mostardini, Pecile 1975, p. 220.

metodi didattici: nella visione sindacale, infatti, questi non dovrebbero essere separati dalla loro finalità politica e culturale e non possono essere affrontati in maniera neutrale:

“A nostro avviso, metodi e programmi devono tendere, non solo alla acquisizione di strumenti capaci di analizzare criticamente la realtà e di conoscenze tali che favoriscano la padronanza della realtà circostante, ma anche e soprattutto alla maturazione della capacità di modificare la realtà esistente, in rispondenza alle scelte politiche che il movimento operaio fa e individuando, quindi, concrete alternative”⁷.

È evidente, quindi, come si stia tracciando un percorso il cui punto di arrivo è una scuola che non veicola soltanto contenuti, ma che fa maturare anche competenze. Nella visione dei sindacati i lavoratori e le organizzazioni sindacali dovrebbero partecipare attivamente anche alla gestione dei corsi, depotenziando una struttura statale centralizzata colpevole di non permettere un adeguato momento di formazione culturale e di intervento politico agli studenti lavoratori.

I corsi delle 150 ore vennero successivamente aperti a tutta la popolazione adulta, trovando collocazione anche all'interno dei locali delle scuole medie. Via via che il modello si stabilizzava, i corsi CRACIS non ebbero più ragione di esistere, e infatti vennero aboliti nei primi anni '80. Parallelamente anche la questione del reclutamento del personale docente di ruolo presso la scuola statale trovò una sua soluzione con la stabilizzazione di sempre più docenti di ruolo nella scuola serale. Cominciò a cambiare anche l'utenza dei corsi, non più meta costituita principalmente dai lavoratori, ma frequentati anche da “casalinghe, pensionati, giovani-adulti e giovanissimi che non avevano completato la scuola del mattino e dai primi stranieri” (Bittanti 2012). Comincia a costituirsi, insomma, quella che diventerà l'utenza tipo dei CTP prima e dei CPIA poi. L'ampliamento della platea dei potenziali iscritti non poté non comportare un aumento nell'attenzione verso questo servizio, tanto da arrivare all'approvazione di due interventi normativi – le O.M. n.400 del 30 luglio 1996 e n.307 del 2 luglio 1996 – che avviarono una prima integrazione tra corsi di alfabetizzazione, il primo, e corsi statali sperimentali di scuola media con la formazione professionale, il secondo, sancendo di fatto l'avvio di una sinergia col territorio e con le agenzie formative già operanti in questo settore. I corsi, strutturati in quattro moduli di durata totale di non meno di 350 ore nell'arco di un anno, prevedono l'avvicinarsi di cinque docenti per modulo – due di materie letterarie, uno di scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali, uno di lingua straniera – e, per la prima volta, di uno di Educazione tecnica, inserito proprio con l'obiettivo di orientare i discenti verso l'acquisizione di nuove competenze professionali. Questa strutturazione del corpo docente anticipa l'impianto che sarà, poi, tipico dei CTP e dei CPIA. Un altro tassello verso il riassetto nell'offerta formativa per gli adulti è rappresentato dalla C.M. 308/1996, la quale prevede che i docenti, oltre alla didattica, adempiano anche ad attività collaterali come:

- attività di accoglienza e ascolto;
- analisi dei bisogni dei singoli corsisti;
- definizione di itinerari formativi che identifichino obiettivi riconoscibili sulla base delle situazioni individuali dei soggetti, delle risorse, della struttura e delle competenze disponibili;
- attuazione di specifici interventi, anche attraverso la creazione e l'articolazione di nuclei e di gruppi di interesse o di approfondimento;
- coordinamento sia sul versante organizzativo e didattico, che in quello riferito al rapporto con enti e/o agenzie coinvolte nell'educazione degli adulti;
- offerta di tutoraggio e di valutazione individuale.

Questi interventi vennero di lì a breve soppiantati dall'O.M. n.455 del 29 luglio 1997, la quale, riconoscendo “l'educazione in età adulta, considerata come elemento propulsore della crescita personale, culturale, sociale ed economica di tutti i cittadini, si struttura in attività finalizzate all'arricchimento culturale, alla riqualificazione ed alla mobilità professionale” e ritenuto che “tali finalità possono essere raggiunte attraverso la promozione di una maggiore collaborazione tra scuola e comunità locale, il coinvolgimento del mondo del lavoro e dei partner sociali, il rapporto tra formazione generale e formazione professionale per l'inserimento nella vita attiva”, ordina l'istituzione, per mano del Provveditore agli studi, di “Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta”, i quali rappresentano un deciso cambio di passo nell'istruzione degli adulti in Italia (O.M. n.455 del 29 luglio 1997, p.1). Gli istituti vengono impostati in modo da non calare la propria offerta dall'alto, ma di orientarla sulle esigenze specifiche del territorio in cui si collocano e offrendo

⁷ Monasta A., Mostardini M., Pecile P. (1975), Le “150 ore”. Sindacato e Regione per il diritto allo studio in Toscana. Bari, De Donato editore, p.225.

un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale. [...] (*correlando*) fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale.” (Art.2, comma 1). In questo contesto trova maggiore spazio anche l’istruzione carceraria, che viene strutturata in maniera più solida, soprattutto negli istituti penali minorili (comma 6). Il coordinamento dei Centri viene affidato al Dirigente Scolastico della scuola che ospita le attività, decretando, in questo modo, una fusione completa con il sistema scolastico nazionale⁸.

I Centri [...] svolgono attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;
- alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale;
- apprendimento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale;
- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;
- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità.” (Art.3)

Nello specifico, i docenti dei CTP, coordinandosi con gli altri operatori del Centro, effettuano attività di:

- accoglienza e ascolto;
- analisi dei bisogni dei singoli utenti;
- definizione di itinerari formativi che identifichino obiettivi riconoscibili sulla base delle situazioni individuali dei soggetti, delle risorse, delle strutture e delle competenze disponibili;
- attuazione di specifici interventi, come articolazione del progetto definito con il singolo, attraverso gruppi di interesse, di approfondimento, attività individualizzata ed altro;
- azioni di tutoraggio e di valutazione individuale;
- attività di coordinamento sia sul versante organizzativo e didattico, che su quello riferito al rapporto con enti e/o agenzie coinvolte nelle attività per gli adulti, anche finalizzate ad azioni di informazione e di orientamento all'utenza;
- attività di programmazione e di monitoraggio⁹

Centrale nell’attività dei CTP si conferma l'acquisizione di saperi attraverso i quali pervenire a “*una reale integrazione culturale e sociale e che sostengano e accompagnino i percorsi di formazione professionale per facilitare l’inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro, in relazione alle dimensioni: comunicazione, progettualità, operatività*”.¹⁰

Propedeutico alla realizzazione di questo obiettivo è fondamentale la stesura di un patto formativo attraverso cui fare emergere risorse, bisogni, aspettative e interessi di ciascun iscritto (*definendo uno*) “specifico percorso di istruzione e formazione, fissando obiettivi, metodologie e tempi atti a conseguirlo [...] sulla base delle esperienze formative e di lavoro di ciascuno”¹¹.

La frequenza delle attività realizzate dal Centro sfocia nel rilascio di un titolo di licenza elementare, di licenza media o di un attestato delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale, nei casi in cui siano state attivate specifiche intese (Art. 7). Uno spazio importante è destinato anche alla formazione e all’aggiornamento del “personale dirigente, docente e a.t.a.” e alla costituzione di un Comitato provinciale per l’educazione degli adulti (art. 10) che si occupa, principalmente, di effettuare analisi periodiche sullo stato dell’istruzione degli adulti, favorire accordi con il territorio, realizzare interventi per l’aggiornamento del personale e per la promozione delle attività. Il coordinamento delle attività avviene anche a livello nazionale,

⁸ O.M. n.455 del 29 luglio 1997, art. 2, p.2.

⁹ O.M. n.455 del 29 luglio 1997, art. 5, p.4.

¹⁰ O.M. n.455 del 29 luglio 1997, art. 5, p.4.

¹¹ O.M. n.455 del 29 luglio 1997, art. 6, p.5.

attraverso l'istituzione di un comitato tecnico nazionale (art. 11), che svolge, perlopiù, un ruolo di indirizzo e monitoraggio degli interventi.

Nonostante la spinta innovativa, permaneva la questione dell'inquadramento dei Centri, posti in dipendenza funzionale dalle scuole del primo ciclo e, di conseguenza, prive della personalità giuridica e dell'autonomia amministrativa concessa agli istituti scolastici a partire dal 1997¹². Il primo passo giuridico verso il riconoscimento di una forma di autonomia e stabilità istituzionale si rintraccia nel 2006, quando il legislatore introduce l'idea di riorganizzare Centri territoriali permanenti e corsi serali su base provinciale, articolati in reti territoriali, rinominandoli "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" e attribuendo loro autonomia amministrativa, organizzativa e didattica¹³; ma il vero motore normativo che portò alla razionalizzazione dei Centri (e alla conseguente nascita dei CPIA) si avviò soltanto nel 2008 attraverso l'art. 64 del D.L. 112/2008, attraverso il quale si richiede esplicitamente una razionalizzazione del sistema scolastico anche mediante la "ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti"¹⁴. Da qui all'istituzione dei CPIA come istituzioni scolastiche autonome, il passo è breve. Il DPR 29 ottobre 2012, n. 263 viene pubblicato in G.U. il 25 febbraio 2013 e in vigore dal giorno successivo.¹⁵ I CPIA vengono riconosciuti come istituzioni scolastiche autonome con governance propria (superando la natura "in appendice" dei CTP alle scuole ospitanti), per elevare i livelli di istruzione della popolazione adulta, inclusi i cittadini stranieri.

Oltre che il problema rappresentato dall'equiparazione giuridica e amministrativa, attraverso l'istituzione dei CPIA si ambisce ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili (in linea con tutto il sistema scolastico), ridefinendo l'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla normativa precedente¹⁶, si introduce il Patto formativo individuale¹⁷, basato sul sistema del riconoscimento dei crediti e la modularità per periodi didattici¹⁸, consentendo percorsi flessibili e formazione a distanza (FAD) fino al 20% per meglio conciliare studio, lavoro e bisogni degli adulti¹⁹ e si allineano gli obiettivi in uscita alle strategie nazionali ed europee, attraverso il richiamo alle *competenze chiave* e al *Quadro europeo delle qualifiche*, in linea con l'*Agenda europea per l'apprendimento degli adulti* e con le politiche italiane su apprendimento permanente e *certificazione delle competenze*²⁰. L'avvio operativo dei nuovi Centri è previsto per il triennio 2013–2015 ed effettivamente attivato a partire dall'a.s. 2014/15²¹. L'art. 11 del DPR 263/2012 fissa la disciplina transitoria supportandola attraverso specifiche Linee guida ministeriali.²² Gli ex CTP e i corsi serali previgenti cessano di funzionare il 31 agosto 2015.

¹² Legge 15 marzo 1997 n. 59, art. 21 Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

¹³ L. 27 dicembre 2006, n. 296 Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007), art.1, c. 632.

¹⁴ DECRETO-LEGGE 25 giugno 2008, n. 112 (convertito con modificazioni dalla L. 6 agosto 2008, n. 133), *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria*. Art. 64, *Disposizioni in materia di organizzazione scolastica*.

¹⁵ DPR 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.

¹⁶ DECRETO-LEGGE 25 giugno 2008, n. 112, *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria*. Art.64, *Disposizioni in materia di organizzazione scolastica*.

¹⁷ DPR 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Art.5, c.1, lettera e.

¹⁸ DPR 29 ottobre 2012, n. 263, Art. 4, *Assetto didattico*.

¹⁹ DPR 29 ottobre 2012, n. 263, Art. 4, *Assetto didattico*.

²⁰ Dlgs 16 gennaio 2013, n. 13 *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.

²¹ CM 36/2014, Oggetto: DPR 263/12 a.s. 2014/2015: Istruzioni per l'attivazione dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) e per la determinazione delle dotazioni organiche dei percorsi di istruzione degli adulti di primo livello [art.4, comma 1, lett. a)], di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana [art.4, comma 1, lett. c)] e di secondo livello [art.4, comma 1, lett. b)]. Trasmissione Schema di Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze.

²² DPR 263/2012 Art. 11, comma 10, *Disciplina transitoria, abrogazioni e norme finali*; DECRETO 12 marzo 2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

1.2 L'offerta formativa dei CPIA e gli obiettivi di apprendimento dei corsi di primo livello-primo periodo

Si procederà, di seguito, a illustrare nello specifico la struttura organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, che sostituiscono definitivamente i Centri territoriali permanenti dall'anno scolastico 2015/16. Disciplinati, come si è detto precedentemente, dal DPR n.263/2012²³, essi sono presenti in tutto il territorio nazionale, ad eccezione di Trentino-Alto-Adige e Valle d'Aosta, dove il sistema dell'istruzione degli adulti è regolato dagli istituti giuridici di "Provincia autonoma" e "Regione a statuto speciale".²⁴ I CPIA sono un'istituzione scolastica autonoma, destinata ad un'utenza a partire dal sedicesimo anno di età che non abbia assolto l'obbligo di istruzione o che non sia in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. Essi erogano percorsi formativi per il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n.139 (...) (*e sono*) finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa."²⁵

La struttura organizzativa dei CPIA prevede l'estensione, nei limiti previsti dal regolamento, dell'offerta formativa ad iniziative coerenti con le esigenze culturali, sociali ed economiche dei territori in cui si collocano, come percorsi di formazione continua, di Istruzione e formazione professionale (IeFP), apprendistato, Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), percorsi presso Istituti tecnici superiori (ITS), ecc.

I percorsi di primo livello – primo periodo si svolgono nell'arco di 400 ore annuali e prevedono un'organizzazione didattica volta all'ottenimento delle competenze previste in uscita dalla scuola del primo ciclo (ex licenza media) e, in prospettiva, alle competenze chiave in materia di cittadinanza da acquisire all'assolvimento dell'obbligo formativo²⁶. L'orario dei corsi di primo periodo può essere incrementato fino ad un massimo di 200 ore nel caso in cui gli studenti non siano in possesso di una certificazione di scuola primaria, ma, più spesso, esse vengono utilizzate per colmare le lacune linguistiche degli studenti stranieri (DPR 263/2012, Art.4).

Sia i percorsi di primo che di secondo livello *"si riferiscono al profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del primo ciclo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione per gli istituti professionali, per gli istituti tecnici e per i licei artistici"* e *"alle indicazioni nazionali"*²⁷ e ai risultati di apprendimento, declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze" così come indicati nei decreti ministeriali di riassetto ordinamentale²⁸. I percorsi sono progettati per unità di apprendimento *"intese come insieme auto-*

²³ Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 ed entrato in vigore il 26/02/2013.

²⁴ L'assetto didattico di questi modelli paralleli non cambia, nella sostanza, rispetto ai CPIA. Il modello trentino, costituito da Centri EDA e scuole serali, comprende la filiera formativa che va dall'istruzione scolastica alla formazione professionale ed eroga la propria offerta attraverso gli istituti del secondo ciclo; prevede un sistema di strutture diffuso sul territorio anziché un unico Centro provinciale e si occupa di formazione continua delle persone di tutte le età "a supporto dello sviluppo culturale, professionale e economico dei territori" (Dpp 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg). Il modello valdostano, istituito con delibera Giunta Regionale 1505/2017 è denominato CRIA (Centro regionale per l'istruzione degli adulti) e prevede una gestione amministrativa e didattica regionale del personale degli ex CTP e degli istituti superiori con corsi per adulti; i percorsi ordinari di alfabetizzazione linguistica dei cittadini stranieri contemplano anche il livello B1 funzionale all'impiego lavorativo, nonché l'aumento delle quote orarie destinate alla formazione a distanza (FAD) per servire le località disagiate.

²⁵ Dpr 263/2012, art.4, comma 1, p.5.

²⁶ Allegato al decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139 Decreto ministeriale n. 139 recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

²⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

²⁸ Decreto del Presidente della Repubblica del 20 marzo 2009, n. 89, Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; decreto del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010, n. 88, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale,

nomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze” e possono essere fruiti, in presenza di determinate esigenze, anche in due anni scolastici. Le classi sono costituite per gruppi di livello e sulla base di percorsi scolastici personalizzati (PSP) regolati da un *Patto formativo individuale* definito “*previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto*”, verificate “*sulla base dei titoli e delle certificazioni prodotte, (e di) eventuali prove per accertare il livello delle conoscenze, abilità e competenze possedute, ferma restando la necessità di valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale*”(Dpr 263/12, art.5). Conoscenze, abilità e competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto possono essere convertiti in crediti formativi, che vanno a sottrarsi alla quota oraria di 400 ore stabilita per il percorso, ma “*in misura di norma non superiore al 50% del monte ore complessivo del periodo didattico frequentato dall'adulto*”²⁹ (C.M. 11 novembre 2019, Istruzione degli adulti: disposizioni e adempimenti per il funzionamento dei Centri provinciali nell'anno scolastico 2019-2020). Al monte ore complessivo del PSP è sottratta anche la quota oraria utilizzata per le attività di accoglienza e orientamento, pari a non più del 10% del monte ore medesimo (DPR 262/2012, art.4).

I risultati di apprendimento in esito ai percorsi di primo periodo, in ottemperanza al DM 139/2007 in materia di competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, sono aggregati nei quattro assi culturali dei *linguaggi, storico-sociale, matematico e scientifico-tecnologico* e “*declinati – per ciascun periodo didattico – in specifiche competenze, conoscenze e abilità riferite ai corrispondenti assi culturali*”. Per il primo periodo didattico, i risultati di apprendimento sono orientati “*alle competenze di base attese in esito ai percorsi di primo livello e (adattati) alla specificità dell'utenza adulta*”.³⁰

Tra le 22 competenze obiettivo segnaliamo, per esempio, la numero 9 (*Orientarsi nella complessità del presente utilizzando la comprensione dei fatti storici, geografici e sociali del passato, anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse*), la numero 11 (*Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro*) e la numero 12 (*Esercitare la cittadinanza attiva come espressione dei principi di legalità, solidarietà e partecipazione democratica*), che testimoniano di un tentativo di adeguamento della didattica a caratteristiche proprie degli studenti di età adulta.

I percorsi di primo livello relativi al primo periodo didattico hanno un orario complessivo di quattrocento ore, di cui centonovantotto destinate all'asse dei linguaggi e sessantasei rispettivamente agli assi storico-sociale, matematico e scientifico-tecnologico.

Essendo le caratteristiche della produzione linguistica degli alunni dei CPIA l'argomento della presente trattazione, ci concentreremo, a partire da ora, su quelle che le linee guida³¹ prevedono debbano essere le competenze raggiunte dagli utenti in uscita dai corsi di primo periodo nell'ambito dell'Asse dei linguaggi per la sola madrelingua o lingua di istruzione, privilegiando l'approfondimento di conoscenze, abilità e competenze relative agli aspetti morfologici, sintattici, lessicali e sociolinguistici, in linea con l'oggetto di ricerca definito.

I risultati di apprendimento attesi a conclusione del primo livello – primo periodo didattico per l'Asse dei linguaggi si declinano nelle seguenti competenze (tab. 1):

Tab. 1: Asse dei linguaggi - Competenze attese in conclusione al percorso di primo periodo didattico per la lingua italiana (Art. 11, c.10 Dpr 263/2012, Allegato A.1)

Competenze a conclusione del I periodo didattico del I livello – Lingua italiana	
Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative.	comu-
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.	
Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti.	
Riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e conservazione.	

organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

²⁹ La circolare dell'11 novembre 2019 riporta gli atti necessari per il regolare funzionamento dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti anche in base alle modifiche dei piani di dimensionamento anno scolastico 2019-2020.

³⁰ Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento ai sensi dell'art.11, comma 10 del Dpr 263/2012.

³¹ DM 12 marzo 2015 *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni.
Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali.

Il raggiungimento delle precedenti competenze è subordinato alla maturazione di conoscenze e abilità ad esse funzionali (tab. 2 e 3):

Tab. 2: Asse dei linguaggi - Conoscenze attese in conclusione al percorso di primo periodo didattico per la lingua italiana (Art. 11, c.10 Dpr 263/2012, Allegato A.1)

Conoscenze in uscita dal I periodo didattico del I livello – Lingua italiana
Funzioni della lingua ed elementi della comunicazione.
Principali strutture linguistico-grammaticali.
Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso.
Principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici.
Parole chiave, mappe, scalette.
Strategie e tecniche di lettura (lettura orientativa, selettiva, analitica, etc.).
Tipologie testuali e generi letterari.
Metodi di analisi e comprensione del testo.
Modelli di narrazione autobiografica.
Grafici, tabelle, simboli, mappe, cartine e segni convenzionali.
Tipologie di produzione scritta funzionali a situazioni di studio, di vita e di lavoro.
Tecniche di scrittura digitale ed elementi di impaginazione grafica.
Linguaggi non verbali e relazioni con i linguaggi verbali.
Elementi significativi nelle opere d'arte del contesto storico e culturale di riferimento.
Principi di tutela e conservazione dei beni culturali e ambientali. Musei, enti e istituzioni di riferimento nel territorio.
Segnaletica e simboli convenzionali relativi alla prevenzione degli infortuni e alla sicurezza.

Tab. 3: Asse dei linguaggi - Abilità attese in conclusione al percorso di primo periodo didattico per la lingua italiana (Art. 11, c.10 DPR 263/2012, Allegato A.1)

Abilità in uscita dal I periodo didattico del I livello
Ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi.
Individuare le informazioni essenziali di un discorso o di un programma trasmesso dai media, a partire da argomenti relativi alla propria sfera di interesse.
Applicare tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto: prendere appunti, schematizzare, sintetizzare, etc...
Intervenire in diverse situazioni comunicative in maniera personale e rispettosa delle idee altrui.
Esporre oralmente argomenti di studio in modo chiaro ed esauriente.
Utilizzare varie tecniche di lettura.
Ricavare informazioni implicite ed esplicite in testi scritti di varia natura, anche relative al contesto e al punto di vista dell'emittente.
Scegliere e consultare correttamente dizionari, manuali, enciclopedie, su supporto cartaceo e digitale.
Comprendere testi letterari di vario tipo, individuando personaggi, ruoli, ambientazione spaziale e temporale, temi principali e temi di sfondo.
Ricerare in testi divulgativi (continui, non continui e misti) dati, informazioni e concetti di utilità pratica.
Produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative.
Produrre differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale ed informale).
Scrivere testi utilizzando software dedicati curando l'impostazione grafica.
Costruire semplici ipertesti, utilizzando linguaggi verbali, iconici e sonori.
Utilizzare forme di comunicazione in rete digitale in maniera pertinente.
Riconoscere i caratteri significativi di un'opera d'arte in riferimento al contesto storico-culturale.
Cogliere il valore dei beni culturali e ambientali anche con riferimento al proprio territorio.
Leggere, comprendere e comunicare informazioni relative alla salute e alla sicurezza negli ambienti di vita e di lavoro, al fine di assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni.

Come si evince, nei quadri sinottici sopra esposti si pone l'accento sull'importanza che, al termine del percorso, gli studenti maturino appieno anche competenze di tipo sociolinguistico – declinate nelle capacità di *“interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative”* e di *“produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti”* (cfr. tabella 1). Le linee guida prevedono che questo avvenga attraverso la conoscenza di *“lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso”* e *“principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici”*, unitamente a tipologie *“testuali e generi letterari”* e *“di produzione scritta funzionali a situazioni di studio, di vita e di lavoro”* (cfr. Tabella 2), oltre che all'acquisizione delle correlate abilità specifiche di produrre *“testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative”* e *“differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale ed informale)”* (cfr. tabella 3).

1.3 L'utenza dei CPIA: caratteristiche e problematiche principali

I requisiti per l'accesso ai CPIA, regolamentati dal già più volte richiamato Dpr 263/12 e validi su tutto il territorio nazionale, prevedono che possano iscriversi ai Centri gli adulti – italiani e stranieri – che non abbiano assolto l'obbligo di istruzione o che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. Gli adulti stranieri che hanno conseguito un titolo di studio nei loro Paesi di origine possono iscriversi sia ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, sia a quelli di primo livello – primo periodo didattico. La platea degli utenti potenziali si allarga fino a coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e, in casi particolari e motivati, anche ai quindicenni. Ai percorsi di secondo livello si accede, invece, oltre che se in possesso dei titoli propedeutici, anche se si dimostra di non poter frequentare il corso diurno e se si è già compiuto il sedicesimo anno di età.

1.3.1 Le tipologie di iscritti e l'offerta formativa territoriale

Il carattere dei singoli CPIA è fortemente influenzato dal territorio in cui si collocano. Esso condiziona sensibilmente l'offerta formativa dei singoli Istituti in conseguenza delle opportunità generate o potenzialmente generabili, che derivano, a loro volta, dalle caratteristiche sociali, culturali ed economiche che lo qualificano e contraddistinguono. Se analizziamo, infatti, l'utenza dei diversi CPIA dislocati nelle varie regioni della penisola, vediamo che essa cambia sensibilmente a seconda dell'area geografica. Ai fini di una riflessione sugli iscritti ai CPIA, abbiamo ritenuto opportuno fare riferimento alla ripartizione utilizzata da ISTAT, che suddivide il territorio italiano in cinque aree principali: NORD OVEST (Liguria, Lombardia, Piemonte), NORD EST (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Veneto), CENTRO (Lazio, Marche, Toscana, Umbria), SUD (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia) e ISOLE (Sardegna e Sicilia). I dati su cui baseremo la presente analisi ci sono stati forniti dall'Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel marzo del 2020 e si riferiscono alle iscrizioni registrate su tutto il territorio nazionale ai corsi di primo livello (primo e secondo periodo) relativamente agli anni scolastici 2016/17, 2017/18 e 2018/19. Abbiamo ritenuto opportuno effettuare un'elaborazione afferente sia al primo che al secondo periodo didattico per inquadrare in maniera più dettagliata la popolazione che si muove nel perimetro della dispersione e dell'abbandono scolastico e si trova nella necessità di regolarizzare la propria posizione formativa, vuoi con l'acquisizione di un titolo di conclusione del primo ciclo, vuoi con una certificazione delle competenze per l'assolvimento dell'obbligo formativo o il proseguimento degli studi nella scuola secondaria di secondo grado. Di seguito proponiamo la ripartizione dell'utenza secondo i criteri di cittadinanza – italiana, non italiana e non indicata, dal momento che il Ministero ci ha fornito questo ulteriore dato – e quella del sesso – maschio o femmina – così da poter affrontare un discorso introduttivo all'analisi dell'utenza (tab. 4):

Tab. 4: Iscritti ai corsi di primo livello nel triennio 2016-19 – Ripartizione per cittadinanza e sesso

as 2016/17										
	c. italiana			c. non italiana			c. non indicata			tot iscritti
	m	f	tot	m	f	tot	m	f	tot	
iscritti I periodo	2868	1440	4308	9496	3565	13061	3736	1788	5524	22893
	66,57%	33,43%	18,82%	72,70%	27,30%	57,05%	67,63%	7,81%	24,13%	100,00%
iscritti II periodo	1639	1527	3166	907	546	1453	916	652	1568	6187

	51,77%	48,23%	51,17%	62,42%	37,58%	23,48%	58,42%	41,58%	25,34%	100,00%
					0,00%					
tot	7474			14514			7092			29080
as 2017/18										
	c. italiana			c. non italiana			c. non indicata			
	m	f	tot	m	f	tot	m	f	tot	tot iscritti
iscritti I periodo	3413	1614	5027	19152	6134	25286	5594	1629	7223	37536
	67,89%	32,11%	13,39%	75,74%	24,26%	67,36%	77,45%	22,55%	19,24%	100,00%
var. % su 2016/17	19,00%	12,08%	16,69%	101,68%	72,06%	93,60%	49,73%	-8,89%	30,76%	63,96%
iscritti II periodo	2512	2748	5260	1668	979	2647	1398	1025	2423	10330
	47,76%	52,24%	50,92%	63,01%	36,99%	25,62%	57,70%	42,30%	23,46%	100,00%
var. % su 2016/17	53,26%	79,96%	66,14%	83,90%	79,30%	82,17%	52,62%	57,21%	54,53%	66,96%
tot	10287			27933			9646			47866
var. % su 2016/17	37,64%			92,46%			36,01%			64,60%
as 2018/19										
	c. italiana			c. non italiana			c. non indicata			
	m	f	tot	m	f	tot	m	f	tot	tot iscritti
iscritti I periodo	5628	3108	8736	22909	8734	31643	1340	649	1989	42368
	64,42%	35,58%	20,62%	72,40%	27,60%	74,69%	67,37%	32,63%	4,69%	100,00%
var. % su 2017/18	64,90%	92,57%	73,78%	19,62%	42,39%	25,14%	-76,05%	-60,16%	-72,46%	12,87%
iscritti II periodo	3451	3564	7015	2182	1114	3296	690	656	1346	11657
	49,19%	50,81%	60,18%	66,20%	33,80%	28,27%	51,26%	48,74%	11,55%	100,00%
tot	15751			34939			3335			
var. % su 2017/18	37,38%	29,69%	33,37%	30,82%	13,79%	24,52%	-50,64%	-36,00%	-44,45%	12,85%

Da una prima analisi dei dati del triennio preso in considerazione, emerge come il numero degli iscritti sia aumentato in maniera esponenziale. Essi sono passati dai 29.080 registrati nel primo anno di riferimento ai 47.866 nel 2017/18 e 54.025 nel 2018/19, riportando, dunque, una variazione percentuale del +64.60% dal primo al secondo anno di riferimento e di un ulteriore +12.87% dal secondo al terzo anno.

La differenza percentuale di iscritti nel passaggio tra gli anni scolastici 2016/17 e 2017/18 da una parte e 2017/18 e 2018/19 dall'altra è tale da suggerire cautela nella valutazione del dato. Se è plausibile, infatti, ipotizzare che i CPIA – nel 2016/17 quasi in tutto il territorio nazionale almeno al loro secondo anno di attività³² – possano aver, via via, radicato la propria presenza sul territorio e, conseguentemente, aumentato il numero degli iscritti, questo potrebbe, però, non essere sufficiente a giustificare un'oscillazione così forte.

Intanto, è importante rilevare come l'aumento del numero degli iscritti non sia stato omogeneo per tutte le categorie di utenza isolate. Vediamo, infatti, come, nel passaggio dal primo al secondo anno scolastico del periodo di riferimento, gli studenti di cittadinanza non italiana siano aumentati del 92.46% in totale (93.60% per il primo periodo e 82.17% per il secondo).

L'aumento degli iscritti di cittadinanza italiana si presenta, invece, più contenuto: rispetto al 2016/17, l'utenza dell'As 2017/18 aumenta del 16.69%, mentre, per il secondo periodo didattico, l'aumento è decisamente più sensibile: +66.4% di variazione percentuale. Il balzo più importante per gli studenti di cittadinanza italiana si registra, però, nel passaggio tra l'anno scolastico 2017/18 e il 2018/19, durante il quale gli iscritti aumentano, in totale, del 53.12%, ma, nello specifico, del 73.78% per gli studenti del primo periodo, mentre, per il secondo periodo, l'aumento si assesta al 33.37%.

³² L'entrata a regime su tutto il territorio nazionale del nuovo ordinamento nei percorsi di istruzione degli adulti risale all'AS 2015/16, ad eccezione di alcuni CPIA delle regioni Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Sicilia e Puglia, che hanno avviato una sperimentazione per il passaggio dagli ex Centri territoriali permanenti ai CPIA già dall'As 2013-14.

Anche il dato dell'utenza non italiana subisce un ulteriore aumento, ma più contenuto rispetto a quello registrato nell'anno precedente: +25,08% nel totale rispetto all'As 2017/18, costituito, in maniera abbastanza omogenea da un +25.14% per il primo periodo e +24.52% del secondo periodo.

È importante sottolineare, però, che questa inversione nelle percentuali di aumento è solo apparente: in numeri assoluti, la maggioranza degli iscritti si mantiene decisamente sbilanciata a favore della componente di cittadinanza non italiana per il primo periodo (31.643 iscritti nel 2018/19 contro gli 8.736 di cittadinanza italiana), mentre la situazione si rovescia per il secondo periodo, dove sono gli iscritti italiani a prevalere (7.015 in totale contro 3.296).

Un commento a parte merita il dato registrato per le studentesse e gli studenti di cittadinanza non indicata (per i quali, ricordiamo, non sono stati forniti dati circa la provenienza geografica, per cui potrebbero essere tanto di cittadinanza italiana quanto provenire da un Paese estero): se nell'As 2016/17 questo dato rappresentava un quarto dell'intera utenza registrata (25.34%), negli anni successivi il dato cambia radicalmente. Nel 2017/18 si continua a registrare un aumento importante di iscritti per i quali non viene indicata la provenienza geografica (+36.01%), di cui 30.76% per il primo periodo e +54.53% per il secondo periodo.

Nel passaggio all'anno scolastico successivo, invece, il 2018/19, la situazione si capovolge drasticamente: il dato sulla provenienza geografica manca ancora per 3.335 studenti (il 7.87% della popolazione scolastica di riferimento), ma, rispetto all'anno scolastico precedente, cala di un massiccio 65.43%, di cui 72.46% nel primo periodo e 44.45% nel secondo. Tale calo potrebbe essere stato causato da una maggiore attenzione nella raccolta dei dati dell'utenza, ma anche dai cambiamenti avvenuti nelle modalità di trasmissione dei dati degli iscritti da parte dei CPIA al Ministero rispetto ai suoi primi anni di esistenza. In principio, infatti, non era richiesta un'uniformità nella tipologia dei dati che i singoli Uffici scolastici regionali (USR) richiedevano agli istituti per rilevare il numero degli studenti. Ad esempio, in alcune regioni, come la Sardegna, il numero totale corrispondeva alla quantità di Patti formativi inviati dai singoli Centri *una tantum*³³, mentre per altre, come il Piemonte, la comunicazione dei Patti formativi era da considerarsi facoltativa e non vincolante ai fini del computo. Dall'anno scolastico 2017/18, invece, con nota MIUR n. 2539 del 27/10/2017, il Ministero ha decretato l'uniformazione nelle modalità di comunicazione dei dati dei CPIA a quelle di tutti gli altri istituti scolastici, che avvengono, a partire da questo momento, attraverso la piattaforma SIDI (Sistema informativo dati dell'Istruzione), il quale raccoglie dati sugli studenti relativi alla loro anagrafe, al percorso scolastico e alle caratteristiche personali (tra cui sesso e cittadinanza). Questi dati sono aggregati e necessari per l'amministrazione scolastica e altre finalità istituzionali, tra cui le rilevazioni statistiche, appunto, la qual cosa deve avere, pertanto, giovato anche alla maggiore precisione nella raccolta e comunicazione dei dati dell'utenza del CPIA.

Il dato, invece, più ostico da interpretare è quello relativo all'importante aumento di iscrizioni degli studenti di cittadinanza non italiana e italiana, per il quale non siamo in possesso di motivazioni documentate. Per quanto riguarda la prima tipologia, possiamo ipotizzare che le cause dell'aumento vadano ricercate anche nell'andamento dei flussi migratori nell'intervallo di tempo considerato. Secondo i dati della fondazione ISMU relativi al periodo 2014-2020³⁴, infatti, il numero di migranti presenti nelle strutture di accoglienza in Italia registra, proprio a partire dal 2016, un forte incremento rispetto agli anni precedenti (+57.1% di variazione percentuale del 2015 sul 2014 e del +70.1% del 2016 sul 2015), mentre la variazione arriva quasi ad un assestamento nel dato del 2017 sul 2016 (+4.0%) per poi mostrare un'inversione di tendenza nel 2018 sul 2017 (-26.0%); il dato si consolida, infine, nel 2019, attestandosi al -32.7%.

È ragionevole pensare che, a incidere sulla contrazione dei flussi, abbia contribuito anche la legge n.13/2017 (nota come "decreto Minniti", dal nome dell'allora Ministro del governo italiano, in carica presso il Dicastero degli Interni dal 12 dicembre 2016 al 1° giugno 2018), che, nel suo oggetto, conteneva "disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale" e, successivamente all'entrata in vigore della quale, l'arrivo di immigrati dalla Libia ha subito una notevole flessione.³⁵

³³ Generalmente la comunicazione dei dati avveniva entro un mese dalla scadenza delle iscrizioni, fissata al 15/10 di ogni anno, e quindi, di norma, entro il 15/11.

³⁴ ISMU, Serie migranti in accoglienza anni 2014-2020. Elaborazioni su dati Ministero dell'Interno.

³⁵ Parte preponderante nel calo dei flussi migratori ha avuto senza dubbio anche l'accordo sottoscritto nel gennaio del 2017 tra il governo italiano e il governo di unità nazionale libico di Fayez al Serraj sulla gestione dell'immigrazione, il controllo delle frontiere e il contrasto al traffico di esseri

La spiegazione del forte aumento tra gli iscritti di cittadinanza italiana appare, invece, più incerta.

È di certo plausibile che, man mano che la nuova struttura organizzativa dei CPIA è entrata a regime, anche la sua capacità attrattiva si sia consolidata e, conseguentemente, il numero degli iscritti sia aumentato in maniera proporzionale a una sua maggiore visibilità e capacità di intercettare le esigenze dell'utenza un tempo servite dagli istituti di cui hanno raccolto l'eredità, i Centri territoriali permanenti (CTP).

Se è possibile che l'aumento degli iscritti al secondo periodo – che, ricordiamo, coinvolge, perlopiù, l'utenza che ha abbandonato o non proseguito il percorso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado – possa essere stato causato, come verrà esaminato più approfonditamente in seguito, da un aumento del numero di abbandoni scolastici – specialmente nelle regioni del sud Italia –, quello degli studenti iscritti al primo periodo didattico – propedeutico all'ottenimento della certificazione conclusiva della scuola del primo ciclo – appare più misterioso, dato che, al contrario del precedente, le percentuali di dispersione scolastica, nella scuola del primo ciclo, appaiono in forte contrazione, in conseguenza all'approvazione della L. 296/2006, che ha innalzato l'obbligo scolastico fino ai 16 anni di età³⁶. Quello che si ritiene di poter affermare è che, a prescindere dalle motivazioni specifiche che hanno portato le varie tipologie di utenza a scegliere il CPIA, e che proveremo ad esaminare più avanti, questa istituzione formativa è stata, evidentemente, in grado di intercettare un bisogno che i precedenti CTP riuscivano a soddisfare solo in parte, e che questo abbia portato ad un suo progressivo radicamento sul territorio.

Ma, per comprendere, appunto, quali siano, nello specifico, i bisogni che portano l'utenza – di cittadinanza italiana o non italiana che sia – a orientarsi verso i Centri, sarà importante, in primo luogo, identificare le variabili che condizionano la frequenza della popolazione studentesca. Il primo parametro a incidere, o che si presume incida, è quello della dispersione scolastica, dal momento che i corsi di primo livello sono rivolti agli alunni che hanno abbandonato l'iter regolare degli studi. In realtà, come accennato precedentemente, il rapporto *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, pubblicato nel luglio 2019 dal settore *Gestione Patrimonio e Statistica* del Ministero della Pubblica Istruzione, evidenzia come il dato sull'abbandono, osservato in una serie storica a partire dall'anno 2013/2014, paia osservare un andamento decrescente sia per la scuola secondaria di I grado, sia per quella di II grado, sia nel passaggio tra cicli. Infatti:

- per la scuola secondaria di I grado è sceso dall'1.08% allo 0.69%;
- nel passaggio tra cicli scolastici è passato dall'1.18% allo 0.48%;
- per la scuola secondaria di II grado è calato dal 4.40% al 3.82%.

Nonostante il dato si presenti in costante diminuzione, le percentuali più alte di dispersione continuano a registrarsi nelle Isole (1.12% nella scuola secondaria di primo grado, 1.8% nel passaggio tra cicli e 4.7% nella scuola secondaria di secondo grado, con un picco del 5.3% registrato nella regione Sardegna), con percentuali maggiori tra gli alunni di sesso maschile. Un dato che appare preoccupante è anche quello dell'abbandono dei cittadini non italiani, soprattutto di quelli nati all'Estero, per i quali la percentuale sale al 4.11% nella scuola secondaria di primo grado e al 6.76% nel passaggio tra cicli, fino a toccare l'11.8% nella scuola secondaria di II grado. È opportuno tenere alta l'attenzione, allo stesso modo, sul fatto che il fenomeno si manifesti più radicato nella fascia di alunni che hanno già avuto interruzioni nel loro percorso educativo e che hanno un'età superiore a quella dell'obbligo scolastico, e che interviene, quindi, in contesti di disagio già acclarato, a prescindere dalla cittadinanza degli alunni: il 41.4% degli alunni che abbandonano ha, infatti, un'età superiore ai 16 anni, mentre solo lo 0.4% di coloro che interrompono gli studi ha un'età inferiore ai 14 anni e il 6.2% degli alunni appartiene alla fascia di età compresa tra i 14 e i 16 anni. Gli aspetti fin qui evidenziati divergono, come si è precedentemente accennato, dalla realtà dei CPIA fin qui descritta: da un lato, sono i corsi di primo pe-

umani, che ricalcava gli accordi già stipulati in precedenza dai ministri Cancellieri (2012) e Maroni (2008), i quali prevedevano aiuti economici alla Libia in cambio del pattugliamento costante della costa per impedire ai migranti di partire e il controllo delle frontiere meridionali della Libia e l'addestramento delle forze di polizia di frontiera locali (Fonte: Internazionale, 10 gennaio 2017, <https://www.internazionale.it/notizie/2017/01/10/accordo-italia-libia-migranti>).

³⁶ Legge 27.12.2006 n. 296, art.1, c.622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. (...)".

riodo, quelli destinati all'ottenimento dell'ex licenza media, a richiamare la maggioranza degli iscritti dei Centri, nonostante la riduzione progressiva della percentuale di abbandono nella scuola secondaria di primo grado; dall'altro, e in maniera speculare, il numero di iscritti ai corsi di secondo periodo, propedeutici all'ottenimento della certificazione delle competenze necessaria all'assolvimento dell'obbligo formativo, non collimano, analogamente, con il dato percentuale a livello nazionale, dal momento che, secondo le stime ministeriali, è proprio il bacino dei non aventi assolto l'obbligo formativo a rivelarsi più ampio rispetto a quello degli studenti che abbandonano la scuola secondaria di primo grado senza un titolo in uscita.

Questo elemento, unitamente all'aumento dei flussi migratori per il periodo considerato e alla percentuale di utenza di cittadinanza non italiana che, grazie alla frequenza dei corsi di primo periodo, ha la possibilità di ottenere un permesso di soggiorno di lungo periodo³⁷ o di accedere al sistema di formazione professionale, insieme all'evidenza della maggioranza degli studenti di cittadinanza non italiana che abbandona la scuola secondaria di primo grado, possono ben spiegare, però, il motivo per cui, seppur la tendenza della dispersione a livello nazionale appaia in inversione di tendenza, i CPIA continuino a contare, nella loro popolazione totale, la maggioranza tra gli iscritti ai corsi di primo periodo e che questi siano prevalentemente di cittadinanza non italiana. Sui fattori che influiscono sulla dispersione scolastica (ampiamente discussi, tra gli altri, da Morgagni 1998; Zurla 2004; Napoletano e Tizzano 2006; Zurru 2018) non scenderemo in dettaglio, non essendo, esso, l'oggetto della presente trattazione. Non possiamo esimerci, tuttavia, dall'osservare, come, quei fattori che influiscono sulla dispersione scolastica e che sono, in primo luogo, di ordine economico, sociale e culturale, siano proprio quelli che alimentano, in parte, l'utenza dei CPIA. Laddove, infatti, il fenomeno della dispersione scolastica è maggiormente presente, questo si riflette, in linea di massima, sul numero e sulla tipologia delle iscrizioni ai Centri.

Questo effetto non si manifesta, ovviamente, sempre in termini immediati. Il fatto che il fenomeno emerga dipende anche da caratteristiche del sistema che sta alla base dell'istruzione scolastica. Ad esempio, si sono siglati, negli anni, degli accordi specifici³⁸ tra alcune Regioni (come Lombardia, Toscana e Veneto) e gli Uffici scolastici regionali per l'inserimento nei CPIA dei quindicenni che frequentano già gli istituti secondari di primo grado in maniera irregolare e che, a causa di manifeste gravi difficoltà di apprendimento e di adeguamento al contesto scolastico in cui si trovano, sono ad evidente rischio di abbandono scolastico.

In altre Regioni, per arginare il pericolo di defezione, più che ad accordi di sistema si è puntato sullo svolgimento di progetti continuativi che coinvolgessero CPIA e fondazioni locali (come il piano intrapreso dalla Fondazione San Paolo e i CPIA di Torino) che avessero come obiettivo l'inclusione dei minori fragili, in maniera specifica quelli tra i 15 e i 18 anni, per rafforzare le competenze scolastiche di base ed evitare l'allontanamento volontario dalla scuola³⁹.

Per contrastare, invece, l'abbandono nella scuola secondaria di secondo grado, altri Centri, in collaborazione con gli istituti di istruzione superiore, hanno costruito dei prodotti integrati tra il primo livello/secondo periodo didattico (attraverso il quale, si ricorda, si ottiene la certificazione delle competenze per l'assolvimento dell'obbligo formativo) e il secondo livello (demandato all'ottenimento del diploma di scuola media superiore) per l'attivazione di percorsi che inseriscono nell'offerta formativa di base le materie cosiddette di "indirizzo",

³⁷ La normativa italiana in materia di regolarizzazione dell'immigrazione, disciplinata dal D.lgs. n. 286/1998 (c.d. Testo Unico sull'Immigrazione), così come recentemente modificato dal decreto n.113/2018, e nel D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999 (Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero) e successive modificazioni, prevede che i cittadini provenienti da Paesi extra-UE possano farne richiesta per determinati e circoscritti motivi (art.11, c.1 del Regolamento attuativo al T.U.I.). Il cittadino straniero regolarmente residente in Italia da almeno 5 anni può chiedere il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo (Art. 9 T.U.I.) successivamente al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana di livello non inferiore all'A2 del QCER (decreto del Ministro dell'Interno 4 giugno 2010), certificabile, tra le varie possibilità, sia successivamente alla frequenza con profitto di un corso di livello A2 o di primo periodo presso un Centro provinciale per l'istruzione degli adulti. L'attestato di conclusione del primo ciclo di istruzione può essere, inoltre, utilizzato, in sostituzione del certificato di conoscenza della lingua italiana di livello B1, per l'ottenimento, nel caso di possesso di ulteriori determinati requisiti, della cittadinanza italiana (art.1 c.1 L. 132/2018).

³⁸ Facciamo riferimento all'accordo territoriale del 30 gennaio 2015 tra Regione Lombardia e Ufficio scolastico regionale della Lombardia "riguardante la possibilità di iscrivere nei percorsi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età; all'accordo tra Regione Toscana e USR Toscana del 29 maggio 2015 in merito all'iscrizione ai CPIA da parte di quindicenni iscritti presso una scuola secondaria di primo grado ad alto rischio di dispersione ed abbandono scolastico; all'accordo tra la Regione Veneto e l'USR Veneto del 18 gennaio 2021 finalizzato a disciplinare per il triennio 2020-23 l'inserimento degli studenti quindicenni nei percorsi di istruzione di primo livello dei Centri territoriali per l'istruzione degli adulti del Veneto.

³⁹ Il progetto finanziato dalla Fondazione per la Scuola, Ente della Compagnia di San Paolo in collaborazione con i CPIA di Torino, propone l'attivazione di percorsi di potenziamento per l'inclusione dei minori dai 15 ai 18 anni a cui si offre un supporto educativo individualizzato <https://www.fondazione scuola.it/inclusioni-minori-cpia/progetto>.

necessarie all'iscrizione alla classe terza della scuola secondaria di secondo grado, in modo da facilitare l'inserimento in quegli istituti a cosiddetta "vocazione professionalizzante". Ad esempio, nel CPIA di Cagliari si sono attivati, tra gli altri, dei percorsi integrati per l'ottenimento di un diploma afferente ai settori sociosanitario, eno-gastronomico e tessile⁴⁰; nel CPIA di Asti⁴¹ quelli per i settori meccanico e informatico. La cifra innovativa dell'offerta formativa dell'istituto piemontese consiste nel fatto che, a differenza delle scuole superiori del diurno, attraverso una strutturazione oraria rinforzata è possibile conseguire un diploma di scuola superiore in tre anni scolastici anziché nei canonici cinque. In generale, la strutturazione di piano di studi integrato con materie di indirizzo specifico permette agli studenti di inserirsi automaticamente nelle classi di secondo livello senza dover sostenere esami o periodi di frequenza propedeutica. In assenza di un'organizzazione di questo tipo, è in genere la vocazione territoriale e la composizione economico-sociale a determinare la tipologia degli iscritti.

1.3.2 La distribuzione dell'utenza sulla base del genere

Passeremo ora a quantificare la dimensione numerica dei corsi di primo livello dei CPIA in rapporto al sesso degli iscritti. Abbiamo visto nella tabella n. 4 che, per il triennio preso in esame (2016/2019), i numeri sono cresciuti costantemente, e in termini assoluti, su tutto il territorio nazionale, anche se in maniera altalenante. Nel passaggio all'As 2017/18 gli utenti di cittadinanza non italiana quasi raddoppiano per entrambi i periodi (+93.60% per il primo e +82.17% per il secondo), soprattutto nella loro componente maschile (+101.67% per i maschi e +72.06% per le femmine nel primo periodo), anche se la differenza tende ad annullarsi nel secondo (+83.90% di maschi contro +79.30% di femmine). Anche gli iscritti di cittadinanza italiana aumentano sensibilmente, registrando le maggiori percentuali di aumento soprattutto per il secondo periodo didattico (+66.14% contro il +16.69% del primo periodo), con una distribuzione dell'aumento non troppo distante tra maschi e femmine nel primo periodo (+19% di maschi, +12.08% di femmine), mentre, nel secondo periodo, la differenza diventa più significativa (+53.26% di maschi, ma +79.96% di femmine). Nel passaggio all'anno scolastico successivo, le percentuali evidenziano un aumento molto più marcato per la componente studentesca di cittadinanza italiana (+53.12% sull'anno scolastico precedente, rispetto al +25.08% degli iscritti di cittadinanza non italiana, sensibilmente a favore degli iscritti al primo periodo per gli studenti di cittadinanza italiana (+73.78% contro il +33.37% di iscritti al secondo periodo), all'interno della quale spicca un +92.57% rispetto all'anno precedente delle femmine, anche se non è sicuramente da considerare di scarso rilievo il +64.90% della componente maschile), mentre l'aumento di iscritti italiani al secondo periodo si suddivide abbastanza equamente (+37.38% di maschi contro il +29.69% di femmine). Una tendenza analoga si può evidenziare tra gli iscritti maschi e femmine di cittadinanza non italiana: percentuale di aumento nettamente maggiore per le iscritte al primo periodo (+42.39% contro il +19.62% dei maschi), ma che si inverte nelle percentuali di iscrizioni al secondo periodo (+30.82% per i maschi contro il +13.79% delle femmine). Questa netta dissimmetria tra i due generi tende ad attenuarsi, invece, nei corsi di secondo periodo, dove, seppur ancora in maggioranza rispetto all'utenza di sesso femminile, il divario percentuale è meno evidente rispetto al periodo precedente (55.96%, 55.45% e 54.24%). Questo dato è, invero, coerente con le indagini ministeriali sulla dispersione scolastica: risulta, infatti, come lo squilibrio tra i due generi osservato per la scuola secondaria di primo grado si attenua nel grado scolastico successivo, interessando percentuali più elevate di studentesse rispetto al periodo precedentemente considerato. Focalizzando ora l'attenzione sulla situazione dell'utenza a livello di macroarea regionale (tabelle 5.1 e seguenti), lo scenario mostra elementi ancora più caratterizzanti. Innanzitutto, ciò che emerge in maniera più evidente è la concentrazione della maggioranza degli iscritti nel Nord-Ovest del Paese, che da solo accoglie, al termine del periodo considerato, il 30.86% della popolazione scolastica, con un aumento percentuale, nel triennio, del +21.94%, e numerico di 9.312 unità. La regione più popolosa in termini di iscrizioni è il Piemonte, che passa da 2.706 a 7.927 iscritti (47.55% del totale dell'area), mentre gli iscritti della Lombardia, pur crescendo in termini assoluti (7.022 nel 2018/19 contro i 4.208 del 2016/17) scendono in percentuale dal 57.18% al 42.12% (vedi tab. 5.1):

⁴⁰ Cfr. Piano triennale dell'offerta formativa del CPIA di Cagliari, p.55.

⁴¹ Cfr. Piano triennale dell'offerta formativa del CPIA di Asti, p.37-40

Tab. 5.1: Iscritti ai corsi di primo livello triennio 2016-19 – Area NORD-OVEST

	2016/17			2017/18			2018/19		
NORD OVEST	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT
Liguria	375	70	445	1353	249	1602	1542	180	1722
%	84,27%	15,73%	100,00%	84,46%	15,54%	100,00%	89,55%	10,45%	100,00%
var % triennio				260,80%	255,71%	260,00%	13,97%	-27,71%	7,49%
Lombardia	3164	1044	4208	5107	1334	6441	5674	1348	7022
%	75,19%	24,81%	100,00%	79,29%	20,71%	100,00%	80,80%	19,20%	100,00%
var % triennio				61,41%	27,78%	53,07%	11,10%	1,05%	9,02%
Piemonte	2531	175	2706	5771	1057	6828	6406	1521	7927
%	93,53%	6,47%	100,00%	84,52%	15,48%	100,00%	80,81%	19,19%	100,00%
var % triennio				128,01%	504,00%	152,33%	11,00%	43,90%	16,10%
Valle d'Aosta	Nd								
TOT area	6070	1289	7359	12231	2640	14871	13622	3049	16671
% su TOT area	82,48%	17,52%	100%	82,25%	17,75%	100,00%	81,71%	18,29%	100,00%
TOT nazione	22893	6187	29080	37536	10330	47866	42368	11657	54025
% su TOT nazione	26,51%	20,83%	25,31%	32,58%	25,56%	31,07%	32,15%	26,16%	30,86%
var % triennio				101,50%	104,81%	102,08%	12,87%	12,85%	12,87%

Tab. 5.2: Iscritti ai corsi di primo livello triennio 2016-19 – Area NORD-EST

	2016/17			2017/18			2018/19		
NORD EST	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT
Emilia-Romagna	2148	186	2334	2802	346	3148	3018	330	3348
%	92,03%	7,97%	100,00%	89,01%	10,99%	100,00%	90,14%	9,86%	100,00%
var % triennio									
Friuli-Venezia Giulia	307	14	321	543	25	568	458	16	474
%	95,64%	4,36%	100,00%	95,60%	4,40%	100,00%	96,62%	3,38%	100,00%
var % triennio				76,87%	78,57%	76,95%	-15,65%	-36,00%	-16,55%
Trentino Alto-Adige	Nd								
Veneto	1692	77	1769	2188	92	2280	2609	198	2807
%	95,65%	4,35%	100,00%	95,96%	4,04%	100,00%	92,95%	7,05%	100,00%
var % triennio				29,31%	19,48%	28,89%	19,24%	115,22%	23,11%
TOT area	4147	277	4424	5533	463	5996	6085	544	6629
% su TOT area	93,74%	6,26%	100,00%	92,28%	7,72%	100,00%	91,79%	8,21%	100,00%
TOT nazione	22893	6187	29080	37536	10330	47866	42368	11657	54025
% su TOT nazione	18,11%	4,48%	15,21%	14,74%	4,48%	12,53%	14,36%	4,67%	12,27%
var % triennio				33,42%	67,15%	35,53%	9,98%	17,49%	10,56%

Tab. 5.3: Iscritti ai corsi di primo livello triennio 2016-19 – Area CENTRO

	2016/17			2017/18			2018/19		
CENTRO	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT
Lazio	1481	199	1680	2580	475	3055	2958	503	3461
%	88,15%	11,85%	100,00%	84,45%	15,55%	100,00%	85,47%	14,53%	100,00%
var % triennio				74,21%	138,69%	81,85%	14,65%	5,89%	13,29%
Marche	617	144	761	658	193	851	756	129	885
%	81,08%	18,92%	100,00%	77,32%	22,68%	100,00%	85,42%	14,58%	100,00%

var % triennio				6,65%	34,03%	11,83%	14,89%	-33,16%	4,00%
Toscana	734	275	1009	1470	795	2265	1844	405	2249
%	72,75%	27,25%	100,00%	64,90%	35,10%	100,00%	81,99%	18,01%	100,00%
var % triennio				100,27%	189,09%	124,48%	25,44%	-49,06%	-0,71%
Umbria	112	17	129	128	28	156	415	25	440
%	86,82%	13,18%	100,00%	82,05%	17,95%	100,00%	94,32%	5,68%	100,00%
var % triennio				14,29%	64,71%	20,93%	224,22%	-10,71%	182,05%
TOT area	2944	635	3579	4836	1491	6327	5973	1062	7035
% su TOT area	82,26%	17,74%	100,00%	76,43%	23,57%	100,00%	84,90%	15,10%	100,00%
TOT nazione	22893	6187	29080	37536	10330	47866	42368	11657	54025
% su TOT nazione	12,86%	10,26%	12,31%	12,88%	14,43%	13,22%	14,10%	9,11%	13,02%
var % triennio				0,19%	40,63%	7,40%	9,42%	-36,88%	-1,49%

Tab. 5.4: Iscritti ai corsi di primo livello triennio 2016-19 – Area SUD

	2016/17			2017/18			2018/19		
SUD	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT
Abruzzo	90	381	471	254	384	638	439	157	596
%	19,11%	80,89%	100,00%	39,81%	60,19%	100,00%	73,66%	26,34%	100,00%
var % triennio				182,22%	0,79%	35,46%	72,83%	-59,11%	-6,58%
Basilicata	67	17	84	201	31	232	160	48	208
%	79,76%	20,24%	100,00%	86,64%	13,36%	100,00%	76,92%	23,08%	100,00%
var % triennio				200,00%	82,35%	176,19%	-20,40%	54,84%	-10,34%
Calabria	709	491	1200	1179	852	2031	1037	1326	2363
%	59,08%	40,92%	100,00%	58,05%	41,95%	100,00%	43,88%	56,12%	100,00%
var % triennio				66,29%	73,52%	69,25%	-12,04%	55,63%	16,35%
Campania	3077	1059	4136	3526	1588	5114	3953	1274	5227
%	74,40%	25,60%	100,00%	68,95%	31,05%	100,00%	75,63%	24,37%	100,00%
var % triennio				14,59%	49,95%	23,65%	12,11%	-19,77%	2,21%
Molise	144	5	149	222	73	295	267	60	327
%	96,64%	3,36%	100,00%	75,25%	24,75%	100,00%	81,65%	18,35%	100,00%
var % triennio				54,17%	1360,00%	97,99%	20,27%	-17,81%	10,85%
Puglia	1629	996	2625	2392	853	3245	2094	1304	3398
%	62,06%	37,94%	100,00%	73,71%	26,29%	100,00%	61,62%	38,38%	100,00%
var % triennio				46,84%	-14,36%	23,62%	-12,46%	52,87%	4,71%
TOT area	5716	2949	8665	7774	3781	11555	7950	4169	12119
% su TOT area	65,97%	34,03%	100,00%	67,28%	32,72%	100,00%	65,60%	34,40%	100,00%
var % triennio				36,00%	28,21%	33,35%	-100,00%	-100,00%	-100,00%
TOT nazione	22893	6187	29080	37536	10330	47866	42368	11657	54025
% su TOT nazione	24,97%	47,66%	29,80%	20,71%	36,60%	24,14%	18,76%	35,76%	22,43%
var % triennio				63,96%	66,96%	64,60%	12,87%	12,85%	12,87%

Tab. 5.5: Iscritti ai corsi di primo livello triennio 2016-19 – Area ISOLE

	2016/17			2017/18			2018/19		
ISOLE	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT	I per	II per	TOT
Sardegna	485	648	1133	1113	985	2098	1161	1666	2827
%	42,81%	57,19%	100,00%	53,05%	46,95%	100,00%	41,07%	58,93%	100,00%
var % triennio				129,48%	52,01%	85,17%	4,31%	69,14%	34,75%

Sicilia	3531	389	3920	6049	970	7019	7577	1167	8744
%	90,08%	9,92%	100,00%	86,18%	13,82%	100,00%	86,65%	13,35%	100,00%
var % triennio				71,31%	149,36%	79,06%	25,26%	20,31%	24,58%
TOT area	4016	1037	5053	7162	1955	9117	8738	2833	11571
% su TOT area	79,48%	20,52%	100%	78,56%	21,44%	100%	75,52%	24,48%	100%
TOT nazione	22893	6187	29080	37536	10330	47866	42368	11657	54025
% su TOT nazione	17,54%	16,76%	17,38%	19,08%	18,93%	19,05%	20,62%	24,30%	21,42%
var % triennio				8,77%	12,91%	9,61%	8,09%	28,41%	12,45%

La seconda area a incidere maggiormente è il sud Italia (tabella 5.4), che nel 2018/19 influisce sul totale delle iscrizioni per il 22.43%, con un calo del -24.72% nel triennio. Analogamente al Nord Ovest, però, la riduzione non corrisponde ai numeri effettivi, che registrano, al contrario, un aumento (+3.454 iscritti). Le regioni che richiamano il maggior numero di adesioni sono la Campania (43.13% nel 2018/19, -9.64% nel triennio, +1091 iscritti) e la Puglia (28.04% alla conclusione dell'intervallo osservato, -7.45% rispetto alla fase iniziale, +773 iscritti).

È ancora di più da segnalare, però, la rilevanza dell'utenza delle Isole (tabella 5.5), che, da sole, raccolgono il 21.42% di tutte le iscrizioni sul territorio nazionale, e che aumentano, nel triennio, del 23.26%. Tra gli iscritti di quest'area appaiono ancora più preminenti i numeri dei CPIA siciliani, che incidono per il 75.57% sul totale delle Isole, in leggero calo, nel triennio, in termini percentuali sul totale (-2.59%), ma non in termini assoluti (+4.824 nel triennio), mentre la Sardegna riporta un aumento percentuale nel triennio del +8.96%, ma un numero di studenti più che raddoppiato (2.827 contro i 1.133 iniziali). Nel Nord-Ovest (tabella 5.1) e nel Nord-Est (tabella 5.2) gli iscritti si concentrano ulteriormente nei corsi di primo periodo, mentre la frequenza a quelli del secondo appare ancora più residuale e oscillante, tanto da mostrare una quota percentuale, nell'ultima annualità considerata, nel Nord-Ovest dell'81.71% e del 91.79% nel Nord-Est. Similare la situazione dei CPIA del centro Italia (84.90% contro il 15.10% dei corsi di secondo periodo), con un divario tra i due periodi considerati che aumenta ulteriormente nel triennio (tabella 5.3). Lo scenario muta in parte nei Centri dell'Italia meridionale (tabella 5.4): seppur appaia ormai consolidato il fatto che l'utenza del primo periodo sia, benché a diversi gradi di prevalenza, maggioritaria su tutto il territorio nazionale, il dato sulla frequenza dei corsi di secondo periodo restituisce l'immagine già delineata in 1.3.1 di un territorio in cui le percentuali di abbandono nella scuola secondaria di secondo grado sono molto alte e nettamente superiori rispetto al Centro e al Nord; questo si riflette, evidentemente, sulla partecipazione ai corsi di secondo periodo, demandati, appunto, al recupero del segmento finale dell'obbligo formativo. Conseguentemente, la proporzione tra i due periodi pende sempre a sinistra anche nel sud Italia, ma il divario perde volume e il rapporto rimane abbastanza stabile nel triennio (65.60% contro 34.40% al termine del periodo considerato, -0.56% e +1.08% sul triennio). In controtendenza la Calabria dove, per il solo ultimo anno del periodo considerato, si registra una maggioranza degli iscritti ai corsi di secondo periodo (56.12%, +37,14% nel triennio). La struttura interna dell'utenza delle Isole appare, invece, piuttosto in contraddizione. Per quanto concerne la Sicilia, e in corrispondenza al dato nazionale, emerge una forte prevalenza degli iscritti ai corsi di primo periodo (86.65% alla fine del triennio, con una flessione del -2.59% sul triennio); la situazione muta radicalmente in Sardegna: ad eccezione della seconda annualità considerata, sono, infatti, i corsi di secondo periodo a richiamare la maggioranza degli studenti (58.93% nel 2018/19, +3.04% nel triennio), rappresentando, assieme a quello calabrese, uno scenario unico a livello nazionale, ma in completa assonanza rispetto ai dati sull'abbandono scolastico nella scuola secondaria, per i quali, si ricorda, la Sardegna detiene anche il record nazionale del 5.3% (vedi 1.3.1). La composizione dell'utenza regionale in termini di genere offre ulteriori spunti di riflessione (tabelle 6.1 e seguenti).

Tab. 6.1: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo livello per genere – Area NORD-OVEST

	2016/17					2017/18					2018/19				
NORD OVEST	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Liguria	271	104	45	25	445	1067	286	143	106	1602	1157	385	134	46	1722
	60,9	23,37	10	5,62	100	66,60	17,85	8,93	6,62	100	67,19	22,36	7,78	2,67	100
variazione/ triennio %						293,73	175,00	217,78	324,00		8,43	34,62	-6,29	-56,60	

Lombardia	1992	1172	490	554	4208	3559	1548	632	702	6441	3798	1876	624	724	7022
	47,34	27,85	12	13,17	100,00	55,26	24,03	9,81	10,90	100,00	54,09	26,72	8,89	10,31	100,00
variazione/ triennio %						78,66	32,08	28,98	26,71		6,72	21,19	-1,27	3,13	
Piemonte	1261	1270	100	75	2706	3693	2078	347	710	6828	3961	2445	566	955	7927
	46,60	46,93	4	2,77	100,00	54,09	30,43	5,08	10,40	100,00	49,97	30,84	7,14	12,05	100,00
variazione/ triennio %						192,86	63,62	247,00	846,67		7,26	17,66	63,11	34,51	
Valle d'Aosta	nd														
TOT	3524	2546	635	654	7359	8319	3912	1122	1518	14871	8916	4706	1324	1725	16671
	47,89	34,60	8,63	8,89	100,00	55,94	26,31	7,54	10,21	100	53,48	28,23	7,94	10,35	100
variazione/triennio %						136,07	53,65	76,69	132,11		7,18	20,30	18,00	13,64	

Tab. 6.2: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo livello per genere – Area NORD-EST

NORD EST	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Emilia-Romagna	1534	614	98	88	2334	2069	733	213	133	3148	2068	950	207	123	3348
	65,72	26,31	4,20	3,77	100,00	65,72	23,28	6,77	4,22	100,00	61,77	28,38	6,18	3,67	100,00
variazione/ triennio %						34,88	19,38	117,35	51,14		-0,05	29,60	-2,82	-7,52	
Friuli-Venezia Giulia	202	105	6	8	321	367	176	12	13	568	326	132	3	13	474
	62,93	32,71	1,87	2,49	100,00	64,61	30,99	2,11	2,29	100,00	68,78	27,85	0,63	2,74	100,00
variazione/ triennio %						81,68	67,62	100,00	62,50		-11,17	-25,00	-75,00	0,00	
Trentino-Alto Adige	nd														
Veneto	1268	424	53	24	1769	1563	625	81	11	2280	1768	841	146	52	2807
	71,68	23,97	3,00	1,36	100,00	68,55	27,41	3,55	0,48	100,00	62,99	29,96	5,20	1,85	100,00
variazione/ triennio %						23,26	47,41	52,83	-54,17		13,12	34,56	80,25	372,73	
TOT	3004	1143	157	120	4424	3999	1534	306	157	5996	4162	1923	356	188	6629
	67,90	25,84	3,55	2,71	100	66,69	25,58	5,10	2,62	100	62,78	29,01	5,37	2,84	100,00
variazione/triennio %						33,12	34,21	94,90	30,83		4,08	25,36	16,34	19,75	

Tab. 6.3: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo livello per genere – Area CENTRO

CENTRO	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Lazio	950	531	118	81	1680	1976	604	281	194	3055	2184	774	348	155	3461
	56,55	31,61	7,02	4,82	100,00	64,68	19,77	9,20	6,35	100,00	63,10	22,36	10,05	4,48	100,00
variazione/ triennio %						108,00	13,75	138,14	139,51		10,53	28,15	23,84	-20,10	
Marche	426	191	65	79	761	479	179	102	91	851	541	215	95	34	885
	55,98	25,10	8,54	10,38	100,00	56,29	21,03	11,99	10,69	100,00	61,13	24,29	10,73	3,84	100,00
variazione/ triennio %						12,44	-6,28	56,92	15,19		12,94	20,11	-6,86	-62,64	
Toscana	618	116	206	69	1009	1253	217	521	274	2265	1473	371	265	140	2249
	61,25	11,50	20,42	6,84	100,00	55,32	9,58	23,00	12,10	100,00	65,50	16,50	11,78	6,22	100,00
variazione/ triennio						102,75	87,07	152,91	297,10		17,56	70,97	-49,14	-48,91	
Umbria	96	16	17	0	129	119	9	28	0	156	325	90	15	10	440
	74,42	12,40	13,18	0,00	100,00	76,28	5,77	17,95	0,00	100,00	73,86	20,45	3,41	2,27	100,00
variazione/ triennio %						23,96	-43,75	64,71	0,00		173,11	900,00	-46,43	NC	
TOT	2090	854	406	229	3579	3827	1009	932	559	6327	4523	1450	723	339	7039
	58,40	23,86	11,34	6,40	100	60,49	15,95	14,73	8,84	100	64,26	20,60	10,27	4,82	100
variazione/ triennio %						83,11	18,15	129,56	144,10		18,19	43,71	-22,42	-39,36	

Tab. 6.4: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo livello per genere – Area SUD

SUD	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Abruzzo	66	24	177	204	471	195	59	197	187	638	305	134	127	30	596
	14,01	5,10	37,58	43,31	100,00	30,56	9,25	30,88	29,31	100,00	51,17	22,48	21,31	5,03	100,00
variazione/ triennio %						195,45	145,83	11,30	-8,33		56,41	127,12	-35,53	-83,96	
Basilicata	51	16	11	6	84	158	43	30	1	232	140	20	47	1	208
	60,71	19,05	13,10	7,14		68,10	18,53	12,93	0,43		67,31	9,62	22,60	0,48	
variazione/ triennio %						209,80	168,75	172,73	-83,33		-11,39	-53,49	56,67	0,00	
Calabria	557	152	260	231	1200	924	255	451	401	2031	790	247	582	744	2363
	46,42	12,67	21,67	19,25		45,49	12,56	22,21	19,74		33,43	10,45	24,63	31,49	
variazione/ triennio %						65,89	67,76	73,46	73,59		-14,50	-3,14	29,05	85,54	
Campania	2093	984	558	501	4136	2593	933	902	686	5114	2682	1271	714	560	5227
	50,60	23,79	13,49	12,11		50,70	18,24	17,64	13,41		51,31	24,32	13,66	10,71	
variazione/ triennio %						23,89	-5,18	61,65	36,93		3,43	36,23	-20,84	-18,37	
Molise	133	11	5	0	149	197	25	73	0	295	239	28	51	9	327
	89,26	7,38	3,36	0,00		66,78	8,47	24,75	0,00		73,09	8,56	15,60	2,75	
variazione/ triennio %						48,12	127,27	NC	NC						
Puglia	1210	419	678	318	2625	1881	511	576	277	3245	1505	589	856	448	3398
	46,10	15,96	25,83	12,11		57,97	15,75	17,75	8,54		44,29	17,33	25,19	13,18	
variazione/ triennio %						55,45	21,96	-15,04	-12,89		-19,99	15,26	48,61	61,73	
TOT	4110	1606	1689	1260	8665	5948	1826	2229	1552	11555	5661	2289	2377	1792	12119
	47,43	18,53	19,49	14,54	100	51,48	15,80	19,29	13,43	100	46,71	18,89	19,61	14,79	100
variazione/ triennio %						44,72	13,70	31,97	23,17		-4,83	25,36	6,64	15,46	

Tab. 6.5: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo livello per genere – Area ISOLE

ISOLE	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT	I periodo		II periodo		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Sardegna	362	123	316	332	1133	869	244	355	630	2098	903	258	671	995	2827
	31,95	10,86	27,89	29,30		41,42	11,63	16,92	30,03		31,94	9,13	23,74	35,20	
variazione/ triennio %						140,06	98,37	12,34	89,76		3,91	5,74	89,01	57,94	
Sicilia	3010	521	259	130	3920	5197	852	634	336	7019	5712	1865	872	295	8744
	76,79	13,29	6,61	3,32		74,04	12,14	9,03	4,79		65,32	21,33	9,97	3,37	
variazione/ triennio %						72,66	63,53	144,79	158,46		9,91	118,90	37,54	-12,20	
TOT	3372	644	575	462	5053	6066	1096	989	966	9117	6615	2123	1543	1290	11571
	66,73	12,74	11,38	9,14	100	66,54	12,02	10,85	10,60	100	57,17	18,35	13,34	11,15	100
variazione/ triennio %						79,89	70,19	72,00	109,09		9,05	93,70	56,02	33,54	

Se consideriamo i corsi di primo periodo, in tutta Italia la componente maschile è fortemente predominante rispetto a quella femminile, anche se esistono singole realtà, come quella del Piemonte (vedi tabella 6.1), dove, nella prima annualità considerata, quest'ultima era addirittura superiore, per poi attestarsi a percentuali molto distanti (54.09% e 30.43% nel 2017/18 e 49.97% contro il 30.84% nel 2018/19), ma non siderali come quelle registrate, ad esempio, in Molise (vedi tabella 6.4), che presenta un differenziale dell'81.88% nel 2016/17 e del 64.53% nel 2018/19) o della Sicilia (vedi tabella 6.5) con il 63.49% nel 2016/17 e il 61.90% nel 2017/18). Nel nord Italia, le regioni a evidenziare il divario più rilevante tra le due popolazioni sono il Veneto nel 2016/17 (vedi tabella 6.2) e la Liguria nel 2018/19 (tabella 6.1); nell'Italia centrale (tabella 6.3), invece, a

primeggiare è la Toscana (45.74% nel 2017/18 e 49.00% nel 2018-19). Sarebbe probabilmente possibile motivare questo squilibrio con la conclamata maggiore predisposizione alla dispersione della popolazione maschile nella scuola del primo ciclo, come riportato in 1.3.1, ma i numeri, nel nostro caso, divergono in maniera tale da suggerire la presenza di ulteriori e più profonde motivazioni per una tanto inferiore presenza del segmento femminile ai corsi per il recupero del titolo del primo ciclo. Potremmo ipotizzare una maggiore predisposizione degli studenti di sesso maschile ad intraprendere percorsi di recupero rispetto a quelle di sesso femminile, per cause di origine sociale o culturale che privilegiano il reinserimento delle studentesse fragili in contesti diversi da quello scolastico, ma, non esistendo, purtroppo, ancora dati a disposizione su questa particolare contingenza, la presente deve arrestarsi allo stadio di mera ipotesi. Opposto il quadro che si delinea, invece, per la frequenza ai corsi di secondo periodo (tabelle 6.1 e seguenti). Intanto, notiamo che, a livello di macroarea regionale, le percentuali delle popolazioni studentesche femminili e maschili sono molto più vicine tra loro, e che, in alcune aree, come il Nord Ovest, è la componente femminile a superare quella maschile (10.35% contro 7.94% nel 2018/19, con una variazione percentuale, nel triennio, del +16,43%). Osservando le singole regioni spicca, invece, il caso della Sardegna, dove il segmento femminile del secondo periodo didattico è non solo superiore a quello maschile dello stesso grado scolastico, ma inferiore numericamente soltanto a quello maschile del primo periodo (29.30% nel 2016/17, 30.03% nel 2017/18 e 35.20% nel 2018/19, con una variazione, nel triennio del +20.11%). L'ultimo livello di analisi che proponiamo è quello della composizione dei CPIA regionali in base alla cittadinanza dei corsisti, al netto degli studenti per i quali tale dato non è stato rilevato (utenti con cittadinanza non indicata). Per facilitare la visualizzazione e il confronto dei dati, proporremo due serie di tabelle distinte, la prima, per gli studenti iscritti al primo periodo (tabelle 7.1 e seguenti) e, la seconda, per quelli iscritti al secondo (tabelle 8.1 e seguenti):

Tab. 7.1: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo periodo per cittadinanza – Area NORD-OVEST

	2016/17					2017/18					2018/19				
NORD OVEST	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Liguria	25	18	242	86	371	53	46	970	228	1297	63	49	1089	336	1537
	6,74	4,85	65	23,18	8,33	4,09	3,55	74,79	17,58	11,50	4,10	3,19	70,85	21,86	11,38
variazione/ triennio %						112,00	155,56	300,83	165,12	249,60	152,00	172,22	350,00	290,70	314,29
Lombardia	348	204	1565	940	3057	576	253	2933	1291	5053	483	260	3270	1614	5627
	11,38	6,67	51	30,75	68,62	11,40	5,01	58,04	25,55	44,82	8,58	4,62	58,11	28,68	41,65
variazione/ triennio %						65,52	24,02	87,41	37,34	65,29	38,79	27,45	108,95	71,70	84,07
Piemonte	56	47	544	380	1027	308	197	2927	1493	4925	709	451	3218	1967	6345
	5,45	4,58	53	37,00	23,05	6,25	4,00	59,43	30,31	43,68	11,17	7,11	50,72	31,00	46,97
variazione/ triennio %						450,00	319,15	438,05	292,89	379,55	1166,07	859,57	491,54	417,63	517,82
Valle d'Aosta	nd														
TOT	429	269	2351	1406	4455	937	496	6830	3012	11275	1255	760	7577	3917	13509
	9,63	6,04	52,77	31,56	100,00	8,31	4,40	60,58	26,71	100,00	9,29	5,63	56,09	29,00	100,00
variazione/ triennio %						118,41	84,39	190,51	114,22	153,09	192,54	182,53	222,29	178,59	203,23

Tab. 7.2: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo periodo per cittadinanza – Area NORD-EST

	2016/17					2017/18					2018/19				
NORD EST	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Emilia-Romagna	142	79	1389	531	2141	187	86	1869	639	2781	151	96	1911	849	3007
	6,63	3,69	64,88	24,80	57,25	6,72	3,09	67,21	22,98	57,22	5,02	3,19	63,55	28,23	51,43
variazione/ triennio %						31,69	8,86	34,56	20,34		6,34	21,52	37,58	59,89	40,45
Friuli-Venezia Giulia	30	18	104	64	216	64	26	163	105	358	82	35	223	83	423
	13,89	8,33	48,15	29,63	5,78	17,88	7,26	45,53	29,33	7,37	19,39	8,27	52,72	19,62	7,23
variazione/ triennio %						113,33	44,44	56,73	64,06		173,33	94,44	114,42	29,69	95,83

Trentino-Alto Adige	Nd														
Veneto	93	41	964	285	1383	125	71	1104	421	1721	190	135	1436	656	2417
	6,72	2,96	69,70	20,61	36,98	7,26	4,13	64,15	24,46	35,41	7,86	5,59	59,41	27,14	41,34
variazione/ triennio %						34,41	73,17	14,52	47,72		104,30	229,27	48,96	130,18	74,77
TOT	265	138	2457	880	3740	376	183	3136	1165	4860	423	266	3570	1588	5847
	7,09	3,69	65,70	23,53	100,00	7,74	3,77	64,53	23,97	100,00	7,23	4,55	61,06	27,16	100,00
variazione/ triennio %						41,89	32,61	27,64	32,39	29,95	59,62	92,75	45,30	80,45	56,34

Tab. 7.3: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo periodo per cittadinanza – Area CENTRO

	2016/17					2017/18					2018/19				
CENTRO	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Lazio	156	232	429	174	991	187	66	736	221	1210	464	137	1575	567	2743
	15,74	23,41	43,29	17,56	46,83	15,45	5,45	60,83	18,26	38,13	16,92	4,99	57,42	20,67	47,84
variazione/ triennio %						19,87	-71,55	71,56	27,01	22,10	197,44	-40,95	267,13	225,86	176,79
Marche	38	17	217	103	375	29	11	298	111	449	57	30	484	185	756
	10,13	4,53	57,87	27,47	17,72	6,46	2,45	66,37	24,72	14,15	7,54	3,97	64,02	24,47	13,18
variazione/ triennio %						-23,68	-35,29	37,33	7,77	19,73	50,00	76,47	123,04	79,61	101,60
Toscana	112	22	422	84	640	146	51	1033	156	1386	187	72	1268	293	1820
	17,50	3,44	65,94	13,13	30,25	10,53	3,68	74,53	11,26	43,68	10,27	3,96	69,67	16,10	31,74
variazione/ triennio %						30,36	131,82	144,79	85,71	116,56	66,96	227,27	200,47	248,81	184,38
Umbria	20	1	74	15	110	17	1	102	8	128	41	11	284	79	415
	18,18	0,91	67,27	13,64	5,20	13,28	0,78	79,69	6,25	4,03	9,88	2,65	68,43	19,04	7,24
variazione/ triennio %						-15,00	0,00	37,84	-46,67	16,36	105,00	1000,00	283,78	426,67	277,27
TOT	326	272	1142	376	2116	379	129	2169	496	3173	749	250	3611	1124	5734
	15,41	12,85	53,97	17,77	100,00	11,94	4,07	68,36	15,63	100,00	13,06	4,36	62,98	19,60	100,00
variazione/ triennio %						16,26	-52,57	89,93	31,91	49,95	129,75	-8,09	216,20	198,94	170,98

Tab. 7.4: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo periodo per cittadinanza – Area SUD

	2016/17					2017/18					2018/19				
SUD	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Abruzzo	18	12	46	11	87	26	17	133	37	213	115	74	188	60	437
	20,69	13,79	52,87	12,64	2,40	12,21	7,98	62,44	17,37	3,95	26,32	16,93	43,02	13,73	6,44
variazione/ triennio %						44,44	41,67	189,13	236,36	144,83	538,89	516,67	308,70	445,45	402,30
Basilicata	3	1	38	14	56	3	3	41	22	69	17	1	117	16	151
	5,36	1,79	67,86	25,00	1,55	4,35	4,35	59,42	31,88	1,28	11,26	0,66	77,48	10,60	2,23
variazione/ triennio %						0,00	200,00	7,89	57,14	23,21	466,67	0,00	207,89	14,29	169,64
Calabria	85	28	251	84	448	154	55	461	152	822	112	46	517	168	843
	18,97	6,25	56,03	18,75	12,37	18,73	6,69	56,08	18,49	15,25	13,29	5,46	61,33	19,93	12,43
variazione/ triennio %						81,18	96,43	83,67	80,95	83,48	31,76	64,29	105,98	100,00	88,17
Campania	356	299	877	391	1923	427	215	1391	489	2522	523	325	1750	644	3242
	18,51	15,55	45,61	20,33	53,11	16,93	8,52	55,15	19,39	46,78	16,13	10,02	53,98	19,86	47,79
variazione/ triennio %						19,94	-28,09	58,61	25,06	31,15	46,91	8,70	99,54	64,71	68,59
Molise	2	0	91	6	99	6	2	146	12	166	14	3	221	25	263
	2,02	0,00	91,92	6,06	2,73	3,61	1,20	87,95	7,23	3,08	5,32	1,14	84,03	9,51	3,88
variazione/ triennio %						200,00	NC	60,44	100,00	67,68	600,00	NC	142,86	316,67	165,66

Puglia	509	160	242	97	1008	242	130	1017	210	1599	346	207	1008	287	1848
	50,50	15,87	24,01	9,62	27,84	15,13	8,13	63,60	13,13	29,66	18,72	11,20	54,55	15,53	27,24
variazione/ triennio %						-52,46	-18,75	320,25	116,49	58,63	-32,02	29,38	316,53	195,88	83,33
TOT	973	500	1545	603	3621	858	422	3189	922	5391	1127	656	3801	1200	6784
	26,87	13,81	42,67	16,65	100,00	15,92	7,83	59,15	17,10	100,00	16,61	9,67	56,03	17,69	100,00
variazione/triennio %						-11,82	-15,60	106,41	52,90	48,88	15,83	31,20	146,02	99,00	25,84

Tab. 7.5: Ripartizione degli iscritti ai corsi di primo periodo per cittadinanza – Area ISOLE

ISOLE	2016/17					2017/18					2018/19				
	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Sardegna	180	90	124	12	406	212	117	571	96	996	290	142	572	101	1105
	44,33	22,17	30,54	2,96	11,81	21,29	11,75	57,33	9,64	17,74	26,24	12,85	51,76	9,14	12,99
variazione/ triennio %						17,78	30,00	360,48	700,00	145,32	61,11	57,78	361,29	741,67	172,17
Sicilia	695	171	1877	288	3031	651	267	3257	443	4618	1784	1034	3778	804	7400
	22,93	5,64	61,93	9,50	88,19	14,10	5,78	70,53	9,59	82,26	24,11	13,97	51,05	10,86	87,01
variazione/ triennio %						-6,33	56,14	73,52	53,82	52,36	156,69	504,68	101,28	179,17	144,14
TOT	875	261	2001	300	3437	863	384	3828	539	5614	2074	1176	4350	905	8505
	25,46	7,59	58,22	8,73	100,00	15,37	6,84	68,19	9,60	100,00	24,39	13,83	51,15	10,64	100,00
variazione/ triennio %						-1,37	47,13	91,30	79,67	63,34	137,03	350,57	117,39	201,67	51,50

È già stato precedentemente appurato come la maggior parte degli iscritti ai CPIA sia costituita da cittadini maschi non italiani inquadrati in corsi di primo periodo didattico. È interessante approfondire, però, in che modo gli iscritti tendono a distribuirsi sul territorio a seconda della cittadinanza – italiana o non italiana, dal momento che non si possiede, lo ricordiamo, il dato della provenienza geografica – e se questo sia riconducibile a determinate tipologie di offerta formativa. Iniziando il nostro esame dal nord Italia (tabelle 7.1 e 7.2), vediamo che in entrambe le aree interessate i numeri dei non italiani superano la metà degli iscritti (85.08% nel Nord-Ovest e 88.22% nel Nord-Est, in costante aumento durante il triennio, con percentuali sopra l'80% in tutti i territori considerati, ad eccezione del Friuli-Venezia Giulia, dove si attestano, comunque, sopra il 70%). Gli studenti di cittadinanza non italiana sono ancora in maggioranza maschi, in corrispondenza con il dato nazionale. La percentuale delle donne non italiane frequentanti si attesta al 29% nell'intera area Nord- Ovest, con un aumento, nel triennio, del 178.59%, con percentuali minime del 17.58% in Liguria nell'anno 2017/18 e del 19.62% in Friuli-Venezia Giulia nel 2018/19, a massime del 37% in Piemonte e del 29.63% ancora in Friuli-Venezia Giulia nel 2016-17 (ma su valori contenuti) e del 28.23% in Emilia-Romagna nel 2018/19. La percentuale di utenti italiani si attesta al 14.92% per il Nord Ovest nel 2018-19 (9.29% maschi e 5.63% femmine, entrambi più che raddoppiati in termini assoluti nel triennio), valori minimi regionali del 7.29% in Liguria, dell'8.21% in Emilia-Romagna nel 2018/19 e del 9.69% in Veneto nel 2016/17. Lo scenario dell'Italia centrale (tabella 7.3) resta sostanzialmente invariato rispetto a quello del Nord, con un ampio predominio dell'utenza di cittadinanza non italiana.

La percentuale di utenza non nativa di tutta l'area appare in crescita molto più che sostenuta nel triennio (+415.14%, di cui 216.20% maschi 198.94% femmine), con punte di presenza sopra l'80% in tutte le regioni considerate (ad eccezione del Lazio, dove gli studenti di cittadinanza non italiana ammontano, comunque, al 79%); anche in questo caso, la percentuale di presenze maschili è nettamente superiore a quelle femminili in tutto il territorio (62.98% di maschi contro 19.60% al termine del triennio, anche se la componente femminile appare in costante crescita anche in termini assoluti (1124 unità al termine dell'As 2018/19, contro le 376 unità del 2016/17). Per quanto riguarda l'utenza nativa, la regione a registrare la percentuale più alta, al termine del triennio, è il Lazio (21.91%), con numeri ancora una volta decisamente a favore della componente maschile (sul totale dell'area, 13.06% contro il 4,36% delle femmine). La vocazione maggioritaria degli iscritti di cittadinanza non italiana si conferma anche nel sud Italia (tabella 7.4). La percentuale di non nativi si attesta al 73.72% nell'intera area al termine del periodo di osservazione (56.03% di maschi e 17.69% di femmine), entrambi in crescita sia in valori percentuali che in termini assoluti. Le regioni ad avere i numeri più elevati di

utenti non nativi registrati al termine del triennio sono il Molise (93.54%) e la Calabria (88.08%), ma, in termini assoluti, i CPIA con le popolazioni non native più popolose sono, invece, in Campania (2.394 utenti) e in Puglia (1.295 iscritti) sul 5.001 totale di studenti di cittadinanza non italiana dell'area.

Rispetto alle aree precedentemente considerate, e a discapito dell'utenza per la quale non è stato possibile risalire alla cittadinanza posseduta, evidentemente, cambia, al contrario, la proporzione tra studenti italiani e non italiani. Constatiamo, infatti, una crescita della porzione di utenti nativi che, nell'intera area, raggiunge il 26.28% nel triennio (16.61% di maschi e 9.67% di femmine), in aumento anche in numeri assoluti. Ci sono regioni, inoltre, dove la quota di utenti nativi supera quella dei non nativi. È il caso della Puglia, dove nel 2016/17 (unicamente) la percentuale di utenza italiana è stata del 66.37%. Considerando, però, la tendenza degli anni successivi (23.26% nel 2017/18 e 29.92% nel 2018/19) e anche i numeri dell'accoglienza dei migranti in territorio pugliese⁴², verrebbe piuttosto da considerare il dato come puro valore anomalo, probabilmente derivante da un'incertezza nella comunicazione della cittadinanza degli iscritti nel periodo iniziale di attività dei CPIA presi in considerazione. In ogni caso, anche non tenendo conto dell'eccezione pugliese, è indubbio che le percentuali di utenza nativa delle singole regioni siano più ampie rispetto a quelle delle regioni del Centro e del Nord; ad eccezione della Basilicata e del Molise che, tranne che nell'ultimo anno di riferimento, continuano ad avere percentuali di utenza nativa molto basse (7.14% nel 2016/17 e 8.70% nel 2017/18 in Basilicata, ma 11.92% nel 2018/19, con appena lo 0.66% di femmine; 2.02% nel 2016/17 e 4.82% nel 2017/18 in Molise), nelle altre regioni si registrano valori mediamente più alti rispetto a quelli precedentemente osservati, dall'11.92% di utenti di cittadinanza italiana in Basilicata, al 43.25% dell'Abruzzo, passando per le percentuali intermedie Puglia (29.92%) e Campania (26.16%), con il dato delle iscritte femmine ancora una volta in minoranza, ma non eccessiva (le percentuali si attestano sopra il 10% di presenze in tre su sei delle regioni considerate – Abruzzo, Campania e Puglia). La tendenza delineata per il Sud si rafforza nelle Isole (tabella 7.5). Le percentuali medie per l'area dei non italiani iscritti al primo periodo didattico si attesta al 61.79% al termine dell'intervallo esaminato (51.15% di maschi e 10.64% di femmine, in aumento nel triennio, rispettivamente, del 117.39% e del 201.67%), ma crescono abbondantemente anche quelle dell'utenza nativa che, nei valori medi territoriali, sale al 38.21% (24.39% di maschi e 13.83% di femmine), con un aumento più che importante nel triennio (+137,03% per i maschi e, addirittura, +350,57% per le femmine). Se consideriamo i dati micro-territoriali, notiamo che le percentuali di utenza non nativa delle due regioni arrivano al termine del triennio ad essere piuttosto omogenee tra loro (60.90% in Sardegna – 51.05% di maschi e 10.86% di femmine – e 61.92% in Sicilia – 51.15% di maschi e 10.64% di femmine). Una riflessione ulteriore merita il dato sull'utenza non nativa maschile in Sicilia, che nei primi due anni indagati offriva percentuali ben più elevate, presumibilmente condizionate anche dalla storia migratoria del territorio, nonché, ancora una volta, per effetto della recente normativa in materia di protezione internazionale, immigrazione e sicurezza pubblica (DL n.113/2018), come già precedentemente osservato (*ivi*), che ha avuto esiti contenitivi sugli arrivi dalle coste libiche, come dimostra l'andamento percentuale riportato in tabella 7.5 per l'utenza di riferimento. Appare omogeneo, allo stesso modo, il dato relativo alla presenza degli studenti nativi, del 39.10% al termine del triennio per la Sardegna (26.24% di maschi e 12.85% di femmine, entrambi in aumento percentuale, rispettivamente del 61.11% e del 57.78%, oltre che in crescita numerica) e del 38.08% in Sicilia (24.11% di maschi e 13.97% di femmine, in aumento, nell'ordine, del 156.69% e del 504.68%, così come in termini assoluti). Lo scenario muta significativamente se consideriamo, invece, la popolazione che frequenta i corsi di secondo periodo didattico (tabelle 8.1 e seguenti). Partendo dalle evidenze del Nord-Ovest del Paese (tabella 8.1), il primo elemento a spiccare rispetto agli altri è che la maggioranza degli iscritti, in ciascuna delle annualità prese in considerazione, è di cittadinanza italiana: 53.91% nel 2016/17, 70.31% nel 2017/18 e 66.94% nel 2018/19, con un aumento percentuale nel periodo considerato del +197.58% per gli uomini e del 249.72% per le donne, con numeri che, come si vede, sono più contenuti rispetto a quelli degli iscritti ai corsi di primo periodo). Ma ad essere ancora più rilevante è la prevalenza numerica detenuta dal segmento femminile dell'universo degli iscritti italiani: 31.85%, 43.30% e 42.11% in ciascuno degli intervalli temporali considerati, con un aumento nell'intero periodo, appunto, del +249.72%).

Tab. 8.1: Ripartizione degli iscritti ai corsi di secondo periodo per cittadinanza – Area NORD-OVEST

⁴² Secondo il Dossier Statistico Immigrazione 2018 elaborato dal Centro Studi e Ricerche IDOS, i migranti presenti al primo dicembre 2017 nelle strutture di accoglienza sono in aumento percentuale del 6,6% rispetto all'anno precedente.

	2016/17					2017/18					2018/19				
NORD OVEST	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Liguria	19	9	26	16	70	39	17	82	62	200	58	33	76	13	180
	27,14	12,86	37	22,86	6,23	19,50	8,50	41,00	31,00	8,27	32,22	18,33	42,22	7,22	6,05
variazione/ triennio %						105,26	88,89	215,38	287,50	185,71	205,26	266,6	192,3	-18,75	157,14
Lombardia	222	346	241	197	1006	373	490	222	212	1297	331	494	259	229	1313
	22,07	34,39	24	19,58	89,50	28,76	37,78	17,12	16,35	53,64	25,21	37,62	19,73	17,44	44,16
variazione/ triennio %						68,02	41,62	-7,88	7,61	28,93	49,10	42,77	7,47	16,24	30,52
Piemonte	7	3	26	12	48	241	540	52	88	921	349	725	191	215	1480
	14,58	6,25	54	25,00	4,27	26,17	58,63	5,65	9,55	38,09	23,58	48,99	12,91	14,53	49,78
variazione/ triennio %						3342,86	17900	100,00	633,33	1818,75	4885,7	24067	634,6	1691,6	2983,3
Valle d'Aosta	nd														
TOT	248	358	293	225	1124	653	1047	356	362	2418	738	1252	526	457	2973
	22,06	31,85	26	20,02	100,00	27,01	43,30	14,72	14,97	100,00	24,82	42,11	17,69	15,37	100,00
variazione/ triennio %						163,31	192,46	21,50	60,89	115,12	197,58	249,7	79,52	103,11	164,50

Aumentando il livello di dettaglio, emerge che, ad eccezione della componente femminile nativa della Liguria in controtendenza rispetto al valore medio areale (12.86%, 8.50% e 18.33% nel triennio, con un incremento percentuale del +266.67%), i valori di Lombardia e Piemonte sono, al contrario, decisamente superiori alla media: +34.39%, +37.78% e +37.62% per la prima (con una variazione finale del +42.77%), e 6.25%, 58.63% e 48.99% per la seconda (con un incremento da tre a 725 iscritte sul lungo periodo, con percentuali abnormi, come si può vedere). La causa della marcata differenza tra utenza femminile italiana del Piemonte del primo, da una parte, e dei successivi due anni in esame dall'altra non ci sono, purtroppo, noti. Dai dati fornitoci dal Ministero (*ivi*) risulta che il numero di studentesse del secondo periodo frequentanti in Piemonte nel 2016/17 delle quali non è stato possibile stabile la cittadinanza ammontano a 60 unità, numero che, se aggiunto anche solo in parte alla popolazione femminile nativa, sarebbe sufficiente a giustificare un tale divario percentuale. Non avendo ulteriori elementi a disposizione, quest'ultima affermazione non può, di conseguenza, che assurgere al rango di mera ipotesi. Di contro, emerge che, tra l'utenza di cittadinanza non italiana, ad eccezione della Liguria (per la quale si registrano proporzioni simili a quelle del primo periodo didattico, dove la maggioranza dell'utenza è rappresentata da maschi non italiani), non permane lo squilibrio caratteristico del primo periodo didattico tra i sottoinsiemi maschile e femminile e le percentuali sono molto più vicine tra loro; come in Lombardia, per la quale, nel triennio, si registrano, rispettivamente, il 24% di maschi e 19.58% di femmine nel 2016/17, il 17.12% e 16.35% nel 2017/18 e il 19.73% e 17.44% nel 2018/19. Anche in Piemonte, ad eccezione del 2016/17, in cui si registra il 54% di studenti e il 25% di studentesse non italiani, gli anni successivi mostrano un relativo equilibrio, con una proporzione, però, pendente dalla parte femminile della popolazione: 5.65% contro 9.55% nel 2017/18 e 12.91% contro 14.53% nel 2018/19.

Nel Nord-Est (tabella 8.2), la situazione varia ulteriormente:

Tab. 8.2: Ripartizione degli iscritti ai corsi di secondo periodo per cittadinanza – Area NORD-EST

	2016/17					2017/18					2018/19				
NORD EST	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Emilia-Romagna	27	34	71	54	186	90	65	123	68	346	68	39	138	83	328
	14,52	18,28	38,17	29,03	76,54	26,01	18,79	35,55	19,65	78,28	20,73	11,89	42,07	25,30	61,19
variazione/ triennio %						233,33	91,18	73,24	25,93	86,02	151,85	14,71	94,37	53,70	76,34
Friuli-Venezia Giulia	1	1	5	6	13	8	7	2	4	21	1	2	1	7	11
	7,69	7,69	38,46	46,15	5,35	38,10	33,33	9,52	19,05	4,75	9,09	18,18	9,09	63,64	2,05
variazione/ triennio %						700,00	600,00	-60,00	-33,33	61,54	0,00	100,00	-80,00	16,67	-15,38

Trentino-Alto Adige	Nd														
Veneto	23	9	10	2	44	50	0	24	1	75	81	19	64	33	197
	52,27	20,45	22,73	4,55	18,11	66,67	0,00	32,00	1,33	16,97	41,12	9,64	32,49	16,75	36,75
variazione/ triennio %						117,39	-100,00	140,00	-50,00	70,45	252,17	111,11	540,00	1550,00	347,73
TOT	51	44	86	62	243	148	72	149	73	442	150	60	203	123	536
	20,99	18,11	35,39	25,51	100,00	33,48	16,29	33,71	16,52	100,00	27,99	11,19	37,87	22,95	100,00
variazione/ triennio %						190,20	63,64	73,26	17,74	81,89	194,12	36,36	136,05	98,39	120,58

A livello di macroarea sono nuovamente gli studenti non italiani a esprimere la maggioranza degli iscritti con il 60.82% del totale (37.87% maschi e 22.95% di femmine), con un incremento totale, nel triennio, dello 136.05% per i maschi e del 98.39% per le femmine, anche se, anche per loro, i numeri assoluti non appaiono elevati quanto sembrerebbe dalle variazioni percentuali (si passa, infatti, da 148 studentesse e studenti del 2016/17 a 326 del 2018/19). A livello di singole regioni, invece, emergono situazioni alquanto differenti tra loro. In Emilia Romagna, ad esempio, gli studenti non nativi continuano a costituire la maggioranza del corpo studentesco, con il 42.07% di maschi e 25.30% di femmine a fine triennio (rispettivamente, +94,37% e +53,70%); uno scenario opposto si presenta nel Veneto, dove sono piuttosto gli studenti italiani a predominare, anche se soprattutto nel loro sottoinsieme maschile, con il 72.73% del 2016/17 (52.27% maschi e 20.45% femmine), 66.67% nel 2017/18 (66.67% maschi e 0% femmine) e 50.76% nel 2018/19 (41.12% maschi e 9.64% femmine) con una variazione percentuale, nell'ordine, del +252.17% e del 111.11%, anche se sono gli studenti di cittadinanza non italiana a osservare l'incremento percentuale più sensibile (+540% e +1550% nel triennio).

Il terzo scenario è offerto, in ultimo, dal Friuli-Venezia Giulia che, nonostante l'esiguità numerica, esprime nel 2016/17 l'84.62% di utenti non italiani (38.46% maschi e 46.15% femmine), nel 2017/18 il 71.43 di utenti italiani (38.10% maschi e 33.33% femmine) e, infine, il 72.73% di studenti non italiani nel 2018/19, ma, stavolta, composti per il 9.09% da maschi e per il 63.64% da femmine.

Nel centro Italia (tabella 8.3) i cittadini non italiani tornano a costituire la maggioranza dei frequentanti dei corsi di secondo periodo didattico:

Tab. 8.3: Ripartizione degli iscritti ai corsi di secondo periodo per cittadinanza – Area CENTRO

CENTRO	2016/17					2017/18					2018/19				
	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Lazio	47	63	47	12	169	69	48	71	46	234	104	55	186	74	419
	27,81	37,28	27,81	7,10	34,56	29,49	20,51	30,34	19,66	21,91	24,82	13,13	44,39	17,66	42,67
variazione/ triennio %						46,81	-23,81	51,06	283,33	38,46	121,28	-12,70	295,74	516,67	147,93
Marche	4	9	10	8	31	13	4	5	1	23	51	16	41	18	126
	12,90	29,03	32,26	25,81	6,34	56,52	17,39	21,74	4,35	2,15	40,48	12,70	32,54	14,29	12,83
variazione/ triennio %						225,00	-55,56	-50,00	-87,50	-25,81	1175,00	77,78	310,00	125,00	306,45
Toscana	42	26	161	43	272	112	85	404	182	783	105	70	159	68	402
	15,44	9,56	59,19	15,81	55,62	14,30	10,86	51,60	23,24	73,31	26,12	17,41	39,55	16,92	40,94
variazione/ triennio %						166,67	226,92	150,93	323,26	187,87	150,00	169,23	-1,24	58,14	47,79
Umbria	13	0	4	0	17	14	0	14	0	28	1	5	14	15	35
	76,47	0,00	23,53	0,00	3,48	50,00	0,00	50,00	0,00	2,62	2,86	14,29	40,00	42,86	3,56
variazione/ triennio %						7,69	NC	250,00	NC	64,71	-92,31	NC	250,00	NC	105,88
TOT	106	98	222	63	489	208	137	494	229	1068	261	146	400	175	982
	21,68	20,04	45,40	12,88	100,00	19,48	12,83	46,25	21,44	100,00	26,58	14,87	40,73	17,82	100,00
variazione/ triennio %						96,23	39,80	122,52	263,49	118,40	146,23	48,98	80,18	177,78	100,82

Essi rappresentano, alla conclusione del triennio, il 58.55% dell'utenza (40.73% di maschi e 17.82% di femmine), in variazione, rispetto al 2016/17, del 80.18% per i maschi e del 177.78% per le femmine. Il rapporto viene mantenuto, anche se in maniera oscillante, all'interno delle singole regioni. Ad esempio, nel Lazio si verifica un calo nella presenza di femmine italiane frequentanti (-12.70% nel triennio), mentre quelle non italiane crescono in tutte le regioni considerate, con un incremento totale nell'area del 177.78%. La presenza maschile nativa, inversamente, fa registrare numeri consistenti nelle Marche, dove, con il 40.48% nel 2018-19 (decuplicando i numeri, rispetto al primo anno del triennio di riferimento), ricopre il segmento più importante della popolazione iscritta, in Toscana con il 26.12% (+150%) e del 24.82% nel Lazio (121.28% nel triennio). La caratterizzazione nativa della parte conclusiva dei corsi di primo livello si consolida nel sud Italia (tabella 8.4):

Tab. 8.4: Ripartizione degli iscritti ai corsi di secondo periodo per cittadinanza – Area SUD

SUD	2016/17					2017/18					2018/19				
	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Abruzzo	141	172	35	32	380	131	140	36	43	350	74	18	42	12	146
	37,11	45,26	9,21	8,42	20,40	37,43	40,00	10,29	12,29	15,05	50,68	12,33	28,77	8,22	4,70
variazione/ triennio %						-7,09	-18,60	2,86	34,38	-7,89	-47,52	-89,53	20,00	-62,50	-61,58
Basilicata	5	1	6	4	16	6	0	11	0	17	32	0	8	1	41
	31,25	6,25	37,50	25,00	0,86	35,29	0,00	64,71	0,00	0,73	78,05	0,00	19,51	2,44	1,32
variazione/ triennio %						20,00	-100,00	83,33	-100,00	6,25	540,00	-100,00	33,33	-75,00	156,25
Calabria	65	52	31	23	171	199	180	63	47	489	308	407	100	85	900
	38,01	30,41	18,13	13,45	9,18	40,70	36,81	12,88	9,61	21,03	34,22	45,22	11,11	9,44	28,95
variazione/ triennio %						206,15	246,15	103,23	104,35	185,96	373,85	682,69	222,58	269,57	426,32
Campania	240	243	103	82	668	366	240	132	92	830	358	219	139	83	799
	35,93	36,38	15,42	12,28	35,86	44,10	28,92	15,90	11,08	35,70	44,81	27,41	17,40	10,39	25,70
variazione/ triennio %						52,50	-1,23	28,16	12,20	24,25	49,17	-9,88	34,95	1,22	19,61
Molise	1	0	0	0	1	3	0	53	0	56	11	4	40	5	60
	100,00	0,00	0,00	0,00	0,05	5,36	0,00	94,64	0,00	2,41	18,33	6,67	66,67	8,33	1,93
variazione/ triennio %						200,00	nc	nc	nc	5500,00	1000,00	nc	nc	nc	5900,00
Puglia	397	162	43	25	627	276	152	119	36	583	535	307	251	70	1163
	63,32	25,84	6,86	3,99	33,66	47,34	26,07	20,41	6,17	25,08	46,00	26,40	21,58	6,02	37,41
variazione/ triennio %						-30,48	-6,17	176,74	44,00	-7,02	34,76	89,51	483,72	180,00	85,49
TOT	849	630	218	166	1863	981	712	414	218	2325	1318	955	580	256	3109
	45,57	33,82	11,70	8,91	100,00	42,19	30,62	17,81	9,38	100,00	42,39	30,72	18,66	8,23	100,00
variazione/ triennio %						15,55	13,02	89,91	31,33	24,80	55,24	51,59	166,06	54,22	66,88

In quanto a raggruppamento areale, in ognuna delle annualità prese in esame è la popolazione italiana a prevalere: 79.39% nel 2016/17 (45.57% di maschi e 33.82% di femmine), 72.82% nel 2017/18 (42.19% maschi e 30.62% femmine) e 73.11% nel 2018/19 (42.39% di maschi e 30.72% di femmine). Nella popolazione di cittadinanza non italiana continuano a dominare gli studenti maschi, ma con proporzioni abbastanza simili alla popolazione femminile (nelle annualità 2017/18 e 2018/19, 17.81% contro 9.38% e 18.66% contro 8.20%), mentre nel 2016/17 le due percentuali appaiono non eccessivamente dissimili tra loro (11.70% e 8.91%). Tra le singole regioni a spiccare per il numero estremamente limitato di donne iscritte nel triennio sono Basilicata e Molise (6.25%, 0% e 0% la prima; 0%, 0% e 6.67% la seconda).

Nelle Isole la presenza massiccia di frequentanti autoctoni si rafforza ulteriormente (tabella 8.5):

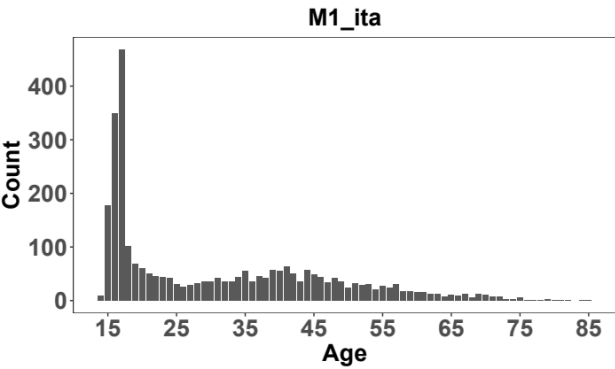
Tab. 8.5: Ripartizione degli iscritti ai corsi di secondo periodo per cittadinanza – Area ISOLE

	2016/17					2017/18					2018/19				
ISOLE	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT	italiani		non italiani		TOT
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
Sardegna	259	286	26	19	590	269	578	64	38	949	485	921	134	61	1601
	43,90	48,47	4,41	3,22	65,56	28,35	60,91	6,74	4,00	57,38	30,29	57,53	8,37	3,81	58,84
variazione/ triennio %						3,86	102,10	146,15	100,00	60,85	87,26	222,03	415,38	221,05	171,36
Sicilia	126	111	62	11	310	253	202	191	59	705	499	230	339	52	1120
	40,65	35,81	20,00	3,55	34,44	35,89	28,65	27,09	8,37	42,62	44,55	20,54	30,27	4,64	41,16
variazione/ triennio %						100,79	81,98	208,06	436,36	127,42	296,03	107,21	446,77	372,73	261,29
TOT	385	397	88	30	900	522	780	255	97	1654	984	1151	473	113	2721
	42,78	44,11	9,78	3,33	100,00	31,56	47,16	15,42	5,86	100,00	36,16	42,30	17,38	4,15	100,00
variazione/ triennio %						35,58	96,47	189,77	223,33	83,78	155,58	189,92	437,50	276,67	202,33

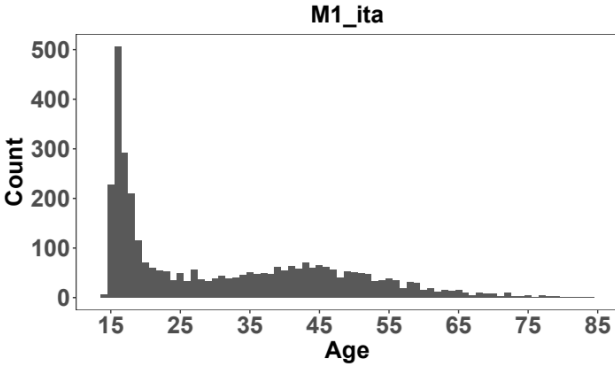
A livello areale constatiamo che la percentuale di cittadini italiani supera largamente la metà degli iscritti raggiungendo, alla conclusione dell'intervallo esaminato, il 78.46% (36.16% di maschi e 42.30% di femmine), in crescita numerica assoluta più che doppia nel periodo di riferimento (984 maschi e 473 femmine del 2018/19 contro 385 maschi e 397 femmine del 2016/17). Il rapporto tra le due componenti diverge, però, nelle due isole: in Sardegna, infatti, sono le femmine a prevalere in ognuna delle annualità considerate (48.47%, 60.91% e 57.53%, variazione del +222,03%), mentre in Sicilia continuano ad essere i maschi a rappresentare la maggioranza del bacino italiano (40.65%, 35.89% e 44.55% nel triennio, variazione del +296,03%). La proporzione tra iscritti non italiani di sesso maschile e femminile si mantengono molto diverse tra Sardegna e Sicilia; infatti, mentre risultano abbastanza omogenee tra loro in Sardegna (divario percentuale nelle annualità analizzate del 1.19%, 2.74% e 4.56% a favore dell'utenza maschile), al contrario, in Sicilia, la prevalenza della parte maschile su quella femminile è molto più netta (divario percentuale, rispettivamente, del 16.45%, 18.72% e 25.63% nel triennio). Concludiamo la presente disamina offrendo un quadro sull'età media degli iscritti ai Centri per i corsi di primo periodo, quelli interessati dalla presente trattazione e dei quali presenteremo i dati ottenuti attraverso la raccolta dei questionari. Gli istogrammi successivi mostrano la popolazione totale degli iscritti suddivisa per genere (M o F), periodo scolastico frequentato (1 o 2) e cittadinanza (ITA o NITA) ed evidenziano l'incidenza numerica (COUNT) per un'età anagrafica (AGE) compresa tra i 14 e gli 85 anni.

Grafico 1: Età degli iscritti ai corsi di primo periodo didattico (cittadini italiani maschi) – Triennio 2016/19

Anno scolastico 2016/17



Anno scolastico 2017/18



Anno scolastico 2018/19

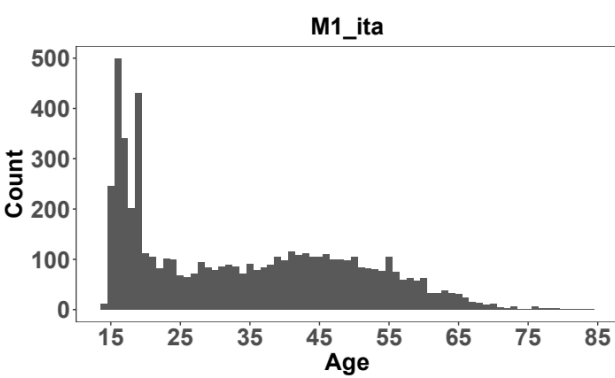
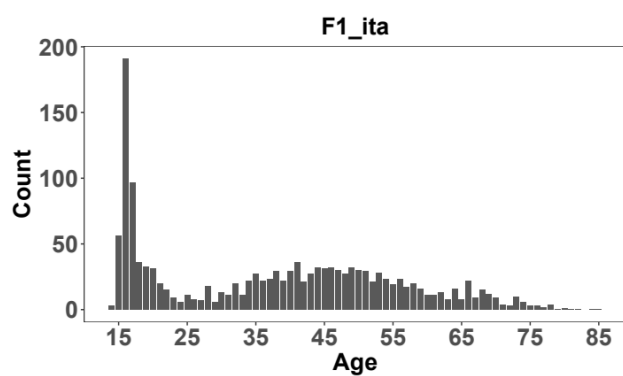
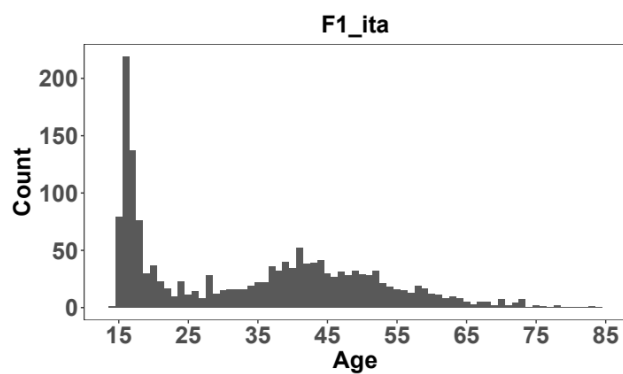


Grafico 2: Età degli iscritti ai corsi di primo periodo didattico (cittadine italiane femmine) – Triennio 2016/19

Anno scolastico 2016/17



Anno scolastico 2017/18



Anno scolastico 2018/19

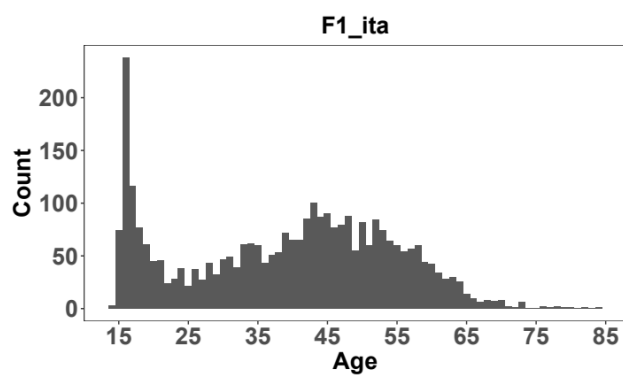
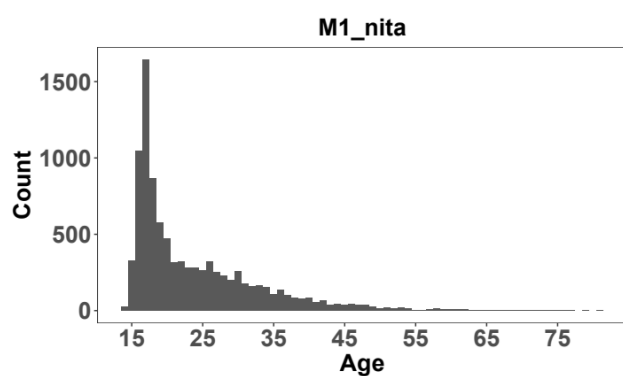
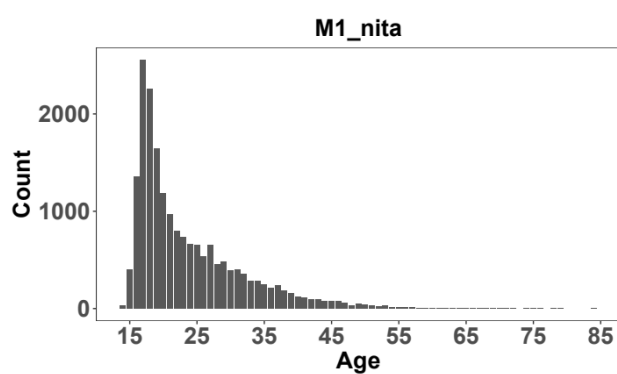


Grafico 3: Età degli iscritti ai corsi di primo periodo didattico (cittadini non italiani maschi) – triennio 2016/19

Anno scolastico 2016/17



Anno scolastico 2017/18



Anno scolastico 2018/19

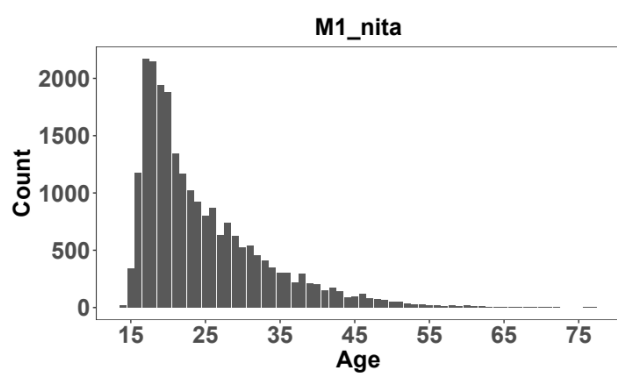
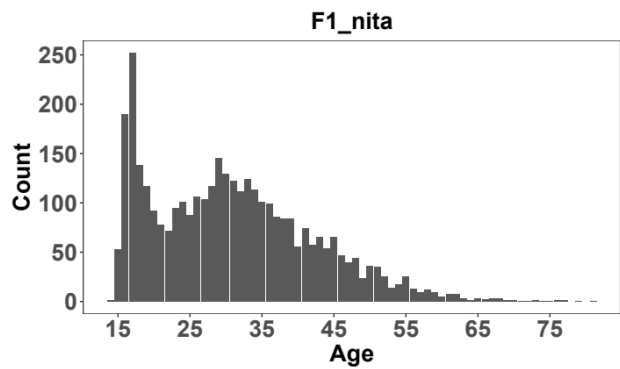
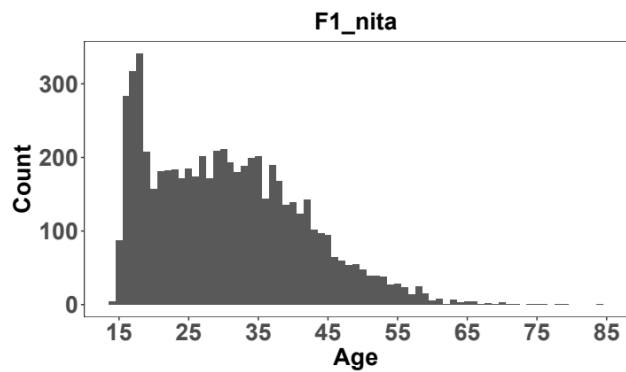


Grafico 4: Età degli iscritti ai corsi di primo periodo didattico (cittadine non italiane femmine) – Triennio 2016/19

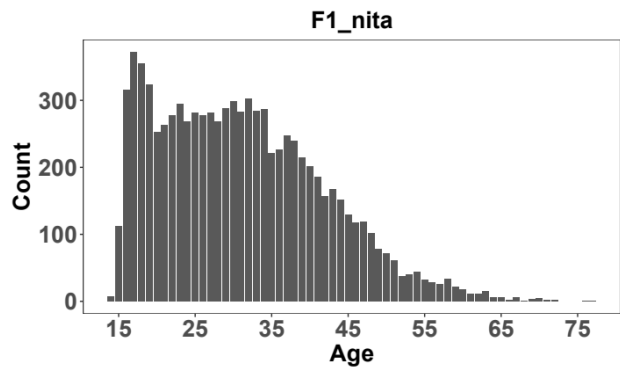
Anno scolastico 2016/17



Anno scolastico 2017/18



Anno scolastico 2018/19



I grafici sopra riportati offrono un quadro dell'età degli iscritti al primo periodo didattico nel triennio 2016/19 ben diverso se si mettono a confronto le popolazioni di cittadinanza italiana e non italiana. La maggior parte degli iscritti italiani (grafici 1 e 2), siano essi maschi o femmine, si concentra nella fascia di età tra i 15 e i 17 anni. In particolare, il valore più frequente per i maschi italiani nel primo intervallo di riferimento è il diciassettesimo anno di età, ma, nel biennio successivo, si rafforzano gli iscritti sedicenni. Nelle annualità successive si consolida la fascia di età dai 15 ai 19 anni, che vede il suo culmine nel 2018/19, mentre la curva si abbassa notevolmente e tende ad appiattirsi per ognuno dei segmenti temporali esaminati dopo il sessantacinquesimo anno di età. Nel triennio si rileva, inoltre, un'evoluzione ascendente della fascia di età dai 35 ai 60 anni. La maggior parte delle femmine italiane ha un'età di circa sedici anni nell'intero intervallo di riferimento, anche se nelle annualità successive alla prima si rafforza la fascia di età 16-18. A partire dai 18 anni la curva decresce sensibilmente e si mantiene bassa (sotto le cento unità) fin quasi ad appiattirsi dopo i 70 anni nel primo anno e dopo i 65 nel secondo biennio, ma ad andamento fluttuante. A differenza di quella maschile, l'utenza femminile italiana presenta un'evoluzione più vivace nella fascia di età tra i 28 e i 60 anni, con una curva che tende ad abbassarsi e a risalire frequentemente, nonostante permanga costantemente al di sotto delle cinquanta unità. L'utenza non nativa (grafici 3 e 4) segue un andamento differente. Per i maschi, la maggior parte degli iscritti si concentra nella fascia tra i 15 e i 25 anni, e la curva degli iscritti si appiattisce a partire dai 45 anni. L'andamento si mantiene costante nel triennio e cresce nella fascia dai 20 ai 40 anni. L'evoluzione dell'età delle iscritte è più omogenea: non manifesta i picchi tipici delle precedenti tre popolazioni considerate e si concentra nella fascia 15-45 anni per appiattirsi, poi, dopo i 60 anni. Nel triennio è la fascia dai 25 ai 40 anni a irrobustirsi notevolmente.

1.3.3 Conclusioni

Dalla panoramica sopra descritta si desume che le categorie che, prese nella loro interezza, rappresentano l'universo degli iscritti ai CPIA, subiscono l'influenza di diversi fattori, che a loro volta ne mutano l'aspetto, mettendone, al contempo, in risalto la natura. La prima variabile a intervenire è la tipologia di offerta formativa prescelta. A seconda del percorso selezionato, infatti, cambiano non solo i numeri degli iscritti, ma anche la loro età media, cittadinanza, collocazione geografica. L'offerta formativa prediletta a livello nazionale abbiamo visto essere il primo periodo didattico, tendenza che si mantiene inalterata anche osservando il dato micro-territoriale, ma che si differenzia nella sua forza percentuale tra il nord e il centro Italia da un lato, con valori molto più elevati rispetto al secondo periodo e che oltrepassano frequentemente il 90% delle iscrizioni, e il Sud e le Isole dall'altro, che, al contrario mostrano un divario percentuale meno netto se non in singoli casi eccezionali, come quello siciliano.

La concentrazione del totale degli iscritti al primo periodo nel nord e nel sud Italia deriva, presumibilmente, da cause diverse: il nord Italia registra tassi di dispersione scolastica bassi, ma una percentuale più nutrita di cittadini extracomunitari, che vanno ad alimentare le fila dei corsi per l'ottenimento dell'ex licenza media; ancora, la presenza di un sistema di formazione professionale radicato nel territorio (su un totale di 13.817 corsi di Istruzione e Formazione professionale attivi per l'anno 2018/19 sul territorio nazionale, 7.485 sono collocati nel Nord del Paese, soprattutto in Lombardia, Piemonte e Veneto⁴³), che, prevedendo il certificato di conclusione del primo ciclo di istruzione come titolo di accesso, si ipotizza possa spingere ulteriormente le richieste di inserimento.

Alcuni CPIA, inoltre, conseguendo l'obiettivo comune sia con le Regioni che con altre Agenzie formative di recuperare la popolazione scolastica dispersa e di offrire una soluzione alle percentuali di disoccupazione crescenti, hanno creato delle sinergie con alcuni istituti presenti sul territorio per offrire, essi stessi, dei corsi di formazione professionale: esempi di questo tipo sono il protocollo d'intesa siglato tra la regione Piemonte e il Ministero dell'Istruzione per promuovere progetti volti a favorire l'ottenimento di un titolo di studio da

⁴³ Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-19 (2021)*, a cura di Emmanuele Crispolti.

parte dei giovani maggiori di 18 anni attraverso percorsi integrati di istruzione e leFP⁴⁴ e che vedono il coinvolgimento attivo del CPIA territoriali; ancora, altri CPIA come quelli della regione Toscana organizzano corsi per la preparazione di alcune figure professionali da essi stessi preventivamente individuate sulla base delle caratteristiche del mercato del lavoro e dei profili maggiormente richiesti in ciascun territorio⁴⁵. Dal versante opposto, è invece la dispersione scolastica ad alimentare i corsi di secondo periodo didattico, che infatti registrano numeri maggiori nelle regioni del Sud e nelle Isole rispetto alle altre aree del Paese, ma con numeri nettamente inferiori rispetto a quelli del primo periodo e, soprattutto, alimentati perlopiù da cittadini italiani. Il motivo dell'apprezzamento moderato nei confronti dei corsi di secondo periodo va probabilmente ricercato nella "funzionalità" di questa tipologia di offerta rispetto alle esigenze formative della popolazione dei CPIA. Come vedremo, infatti, dai dati raccolti attraverso la somministrazione dei questionari (cap.4 *ivi*), sono numerosi gli informanti disoccupati che hanno scelto di intraprendere un percorso in un CPIA per aumentare le proprie possibilità di realizzazione professionale. È probabile, pertanto, che sul loro processo decisionale abbia influito anche la durata del percorso formativo. Un percorso di secondo periodo, che, a parte in rari casi, prevede una frequenza biennale, è un periodo forse troppo lungo per chi è in cerca di un'occupazione ed è, perlopiù, al di fuori del circuito dell'obbligo formativo. D'altro canto, visto che la normativa italiana prevede che l'obbligo formativo possa essere assolto anche attraverso dei percorsi di formazione professionale o di apprendistato, è plausibile che la maggiore forza attrattiva dei corsi di primo periodo possa in questa caratteristica trovare un'ulteriore giustificazione, soprattutto per gli utenti di cittadinanza non italiana che hanno tempi contingentati per regolarizzare la loro posizione e ottenere un permesso di soggiorno. Va aggiunto, però, che il dato sulla frequenza dei corsi di secondo periodo restituisce l'immagine già illustrata dal Ministero coi dati sulla dispersione scolastica, ovvero di un territorio dove la dispersione nella scuola secondaria di secondo grado è molto alta e maggiore rispetto al territorio del Centro e del Nord, e questo non può che riflettersi nel numero delle iscrizioni (in questo caso più nella componente italiana che non in quella straniera), dal momento che l'utenza di cittadinanza non italiana, più fragile, è probabilmente meno reattiva ai programmi per il recupero scolastico, come dimostrano le percentuali degli iscritti appartenenti alle due popolazioni. L'ampia maggioranza di utenza maschile che emerge dallo scenario finora tratteggiato nel primo periodo didattico e i numeri più equilibrati tra i due generi nel secondo, abbiamo già provato a motivarli. In parte derivano probabilmente dalla maggiore dispersione maschile rispetto a quella femminile, ma, trattandosi di studenti non italiani perlopiù di recente arrivo in Italia, questa giustificazione risulta difficilmente adducibile.

L'ultimo tassello a completare il quadro fin qui illustrato, quello dell'età media dei corsisti di primo periodo, fa emergere una capacità di intervento maggiore nelle fasce più giovani della popolazione maschile, italiana e non italiana, mentre le percentuali di recupero delle giovani donne appaiono lontane da quelle maschili, ma anche più omogenee lungo l'intervallo di età considerato.

⁴⁴ Deliberazione della Giunta Regionale 31 agosto 2018, n. 30-7485 L. 13/07/2015, n. 107. Approvazione dello schema di protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico regionale del Piemonte e Regione Piemonte per la realizzazione di interventi per l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione dei giovani e degli adulti a partire dall'anno scolastico/formativo 2018-19.

⁴⁵ Ci riferiamo all'accordo tra la Regione Toscana, la rete toscana dei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA) e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana (USR) per la realizzazione di percorsi per l'acquisizione del titolo di studio conclusivo del primo ciclo finalizzata all'inserimento di minorenni nei corsi formativi biennali per drop out e per la realizzazione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) per adulti occupati e disoccupati (Delibera n.1305 del 27-11-2018)

Capitolo 2 – Adulti nativi e non nativi: paradigma dell'apprendimento linguistico e caratteristiche del codice utilizzato in ambito scolastico

In 1.2 è stato illustrato il modello organizzativo dei CPIA e si è tentato di mettere in luce le caratteristiche dei destinatari della loro offerta formativa. Si è detto che i Centri si rivolgono ad *adulti* che abbiano compiuto almeno il sedicesimo anno di età e *non abbiano conseguito titoli di studio connessi con la scuola del primo ciclo o con l'obbligo formativo* (DPR 263/2012). Da quello che abbiamo finora appreso sui Centri e sulla loro utenza target, possiamo, però, considerare che, dietro questa definizione, si celano tre tipi diversi di proposta, che si rivolgono ad altrettante tipologie di studenti, con caratteristiche che possono anche coesistere:

- lo studente in quanto *adulto*, cioè discente con consapevolezza di possedere determinati bisogni formativi;
- lo studente *fragile*, che ha abbandonato gli studi quasi sicuramente senza aver maturato determinate competenze e che si ritrova a dover affrontare un percorso dove il possesso di specifiche abilità è, però, funzionale alla frequenza scolastica;
- lo studente *alloglotto*, che utilizza come veicolo per lo studio una lingua di cui non è parlante nativo.

Questi tre scenari rappresentano l'essenza intrinseca dei CPIA e da essi non si può prescindere per provare a interpretarne la complessità.

2.1 Imparare da adulti: fondamenti teorici e caratteristiche dell'apprendimento degli adulti e delle abilità per lo studio

Prima di inquadrare cosa la letteratura scientifica intende per apprendimento degli adulti, occorre fare un passo indietro e riflettere brevemente sul termine adulto e sulle sue accezioni. L'adultità è, infatti, stata oggetto, negli ultimi decenni, di una sorta di rovesciamento concettuale: dall'essere considerata come età dell'esperienza, del compimento e del consolidarsi di modelli di riferimento (Padoan 2006), essa è passata a orientarsi, piuttosto, verso aspetti che ne sottolineano la tendenza alla liquidità (Bauman 2008), all'interdipendenza e all'innovazione continua e, paradossalmente, anche alla difficoltà di raggiungere quella maturità che dovrebbe, piuttosto, essere il suo fine ultimo (Demetrio 1997). Vediamo, allora, che il significato del termine adulto cambia concettualmente. Da un punto di vista culturale e sociale, il concetto di *adultità* varia sensibilmente a seconda del tempo e dello spazio in cui viene interpretato (Demetrio 1990): la figura dell'adulto di mezzo secolo fa non è probabilmente la stessa che intendiamo ora e, anche da un punto di vista spaziale, il riconoscimento del suo status varia a seconda delle culture di provenienza e può, allo stesso modo, occupare diverse e opposte categorie della gerarchia socioeconomica e culturale. Anche dal punto di vista fisico-biologico, la definizione dell'età dell'uomo in rapporto alle sue condizioni si presenta molto variabile, mentre, da quello politico-sociale, la tendenza attuale è quella a non considerare la fase adulta come un punto di arrivo, quanto piuttosto come una fase della vita in cui l'individuo continua il suo processo di maturazione che affronta, però, con un approccio diverso rispetto alle età precedenti. La politica educativa e professionale introdotta dalla Commissione europea nel 1966 (*long life learning*)⁴⁶ e lo sviluppo della *life-span theory* circa la durata dell'apprendimento di un individuo basato sull'evoluzione della persona (Baltes et al. 2007) hanno, infine, arricchito il termine adulto dell'ulteriore significato di soggetto potenzialmente coinvolto nel processo di apprendimento per tutto l'arco della vita.

Questo nuovo interesse per l'adulto in quanto soggetto che non chiude il proprio processo di apprendimento in concomitanza della conclusione di un percorso di formazione o dell'ottenimento di un impiego stabile ha determinato un cambiamento all'approccio alla formazione in generale e a quella dell'adulto in particolare (Illeris 2014). Ne consegue che le teorie sull'educazione sino ad allora in auge, comunemente note come *pedagogia*, hanno improvvisamente cominciato a rivelarsi inadeguate perché destinate, principalmente, all'apprendimento del bambino e del ragazzo. L'apprendimento che avviene durante l'infanzia è totalizzante e senza censure, limitato solo dallo sviluppo biologico e dall'ambiente circostante, ed è caratterizzato dal riporre la massima fiducia negli adulti, il cui comportamento è la principale fonte di apprendimento; nella fase

⁴⁶Fonte: CEDEFOP, Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita: retrospettiva e prospettive, CEDEFOP, Salonico. Nr. 8/9 maggio – dicembre 1996/II/III.

di apprendimento il bambino non ha la possibilità di valutare o selezionare cosa sperimentare (come, ad esempio, succede con la lingua e la cultura che gli vengono trasmesse) e conserva un approccio aperto e fiducioso durante tutto il processo. L'apprendimento degli adulti ha caratteristiche praticamente opposte. L'individuo adulto si assume, infatti, la responsabilità del proprio apprendimento, cioè tende a smistare più o meno consapevolmente le informazioni che gli interessano e a decidere quali trattenere e interiorizzare. A differenza di quello senza censure e fiducioso dei bambini, l'apprendimento degli adulti è fondamentalmente selettivo e auto-diretto. In breve, secondo Illeris 2013, l'adulto:

- impara quello che vuole imparare e ciò che è significativo per lui;
- attinge dalle risorse che ha già incamerato nel corso del suo precedente apprendimento;
- si assume la responsabilità di ciò che impara (se questo gli è concesso);
- non è particolarmente incline a imparare qualcosa per cui non prova interesse, o in cui non scorge un significato o uno scopo.

Ciò implica, però, una sorta di scetticismo alla base del processo di apprendimento, che sfocia nel meccanicismo, conscio o inconscio, di mettere in discussione quanto gli viene proposto di apprendere. A sottolineare la sensibile differenza tra queste modalità di apprendimento, Knowles 1970,1973 propone il *modello andragogico*⁴⁷, sollevando, negli anni, critiche anche forti da parte di studiosi che sostengono che l'apprendimento di bambini e adulti segua fondamentalmente le stesse dinamiche (Davonport 1993; Hartree 1984, Rogers 2003).

Il modello andragogico teorizza che l'apprendimento degli adulti abbia caratteristiche ben distinte e riconoscibili:

- *il bisogno di conoscere*: l'adulto si pone con atteggiamento critico nei confronti del processo di apprendimento, in conseguenza delle notevoli risorse energetiche in esso potenzialmente investite e dei vantaggi o svantaggi che ne potrebbero derivare; è, pertanto, portato a valutarne bene il valore;
- *il concetto di sé del discente*: l'adulto ha maturato una forte auto-consapevolezza e sente il bisogno che questa gli venga riconosciuta dall'esterno, soprattutto in quanto capacità di gestirsi autonomamente senza che gli venga imposta la volontà altrui;
- *il ruolo dell'esperienza del discente*: gli adulti entrano (o ri-entrano) in formazione con un bagaglio formativo maggiore, ma anche qualitativamente diverso da quello dei giovani, che porta ad accentuare le differenze in un ipotetico gruppo classe "in termini di background, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi" (Knowles 1990), da cui deriva la necessità di personalizzare e individualizzare i percorsi formativi che coinvolgono gli adulti;
- *la disponibilità ad apprendere*: l'adulto è disposto ad apprendere solo ciò che risponde efficacemente ai bisogni che sente nella vita reale; pertanto, la sensazione di poterli soddisfare deve essere percepita continuamente per tenere alto il suo livello di motivazione;
- *l'orientamento verso l'apprendimento*: l'adulto è interessato unicamente a un tipo di apprendimento che coinvolga la vita reale e tende ad ottimizzare i risultati quando ciò che gli viene proposto è incorniciato in un contesto di realtà;
- *la motivazione*: l'incentivo per l'adulto a intraprendere un percorso di formazione è legato al desiderio di soddisfare i suoi bisogni di autostima, realizzazione personale, qualità della vita, ecc.

Ulteriori aspetti che caratterizzano l'apprendimento dell'adulto sono il livello di scolarizzazione, gli stili cognitivi e le strategie prevalentemente adottati per apprendere, ma anche la cultura d'origine ricopre un ruolo fondamentale specialmente in contesti con un'alta presenza di discenti stranieri. A tal proposito, Serragiotto 2019 sottolinea come i bisogni formativi di questi ultimi siano spesso legati a problematiche molto stringenti

⁴⁷ Il termine andragogia, coniato in prima istanza nel 1833 da Alexander Kapp, fu ripreso nel 1921 dal sociologo Rosenstock che, nell'ambito di una disamina sul ruolo e le funzioni del docente, lo contrappose a pedagogia. Dalla metà del Novecento il termine andragogia e il concetto a cui esso richiama allarga il suo impiego ai campi della psichiatria, della psicologia e delle scienze dell'educazione.

come soddisfare i propri bisogni primari (nutrirsi, procurarsi un’abitazione, regolarizzare la propria posizione amministrativa e giuridica, integrarsi), ma che non prescindono dalla necessità di raggiungere almeno un grado minimo di alfabetizzazione nella lingua d’arrivo (Serragiotto 2010). Alle caratteristiche precedentemente illustrate sono strettamente connesse le abilità di studio, specialmente nelle situazioni formative che prevedono l’utilizzo di manuali e testi scolastici di discipline diverse e che prevedono l’attivazione di competenze cognitive e metacognitive che uno studente dovrebbe possedere “per essere in grado di leggere non solo per comprendere, ma anche per studiare, imparare e svolgere compiti legati alle discipline di studio” (Luise 2014). Ferrari, Pallotti 2005 distinguono tra diverse competenze che uno studente della scuola di ogni ordine e grado dovrebbe possedere per affrontare efficacemente i compiti di studio; le suddividono in *linguistiche* e *testuali* (più strettamente legate, quindi, a meccanismi di funzionamento del codice) e *cognitive* e *metacognitive* (che prevedono, piuttosto, l’attivazione di meccanismi di elaborazione che non sono strettamente connessi con la conoscenza di una lingua); oltre a queste competenze, che potremmo definire intrinseche all’attività di studio, ne vengono individuate altre due: il possesso dell’*enciclopedia* – cioè di quelle conoscenze strettamente legate alla cultura e al senso comune di una collettività, ma anche alle discipline scolastiche – e la *motivazione allo studio*, la cui alimentazione non può, evidentemente, dipendere dal solo studente, ma anche dalle modalità didattiche messe in atto dal docente. Elenchiamo, di seguito, le diverse sotto-abilità previste per ogni competenza:

Competenze linguistiche:

- abilità linguistiche generali;
- lessico scolastico e disciplinare preciso;
- sintassi della frase complessa;
- alfabetizzazione: lettura fluente, strategica (selettiva/globale), uso e comprensione della punteggiatura.

Competenze testuali:

- conoscere le tipologie testuali e saperle individuare;
- usare testo e paratesto (note, figure, diagrammi e riquadri);
- coerenza: flusso, collegamento, gerarchia delle informazioni;
- coesione: gli indicatori linguistici della coerenza (*innanzitutto, inoltre, infine, quindi, però, tuttavia*);

polifonia testuale: fatti e interpretazioni, discorsi riportati, ironia, le voci del testo.

Competenze cognitive:

- decentramento;
- generalizzare, contestualizzare, esemplificare, astrarre;
- relazioni logiche di base: congiunzione, disgiunzione, implicazione, causa/effetto;
- logica proposizionale: sillogismo, argomentazioni.

Competenze metacognitive:

- pianificare testi e attività;
- uso attivo e funzionale dei testi;
- organizzazione lettura/studio;
- sostenere l'attenzione e concentrarsi;
- auto-valutazione

Enciclopedia:

- nozioni generali: "senso comune", modi di dire, schemi di azione, abitudini, dato per scontato;
- nozioni specifiche: conoscenze scolastiche generali, conoscenze disciplinari;

Motivazione allo studio:

- necessità;
- piacere;
- soddisfazione (le persone amano fare ciò che gli riesce bene).

Tra le abilità di studio, Mezzadri 2011 contempla anche lo sviluppo e l'impiego dell'*expectancy grammar*, ovvero l'applicazione di strategie di previsione e anticipazione, di elicitazione e inferenza. A queste, Grassi 2003 aggiunge la comprensione orale di monologhi esplicativi (la spiegazione orale), la sintesi orale e/o scritta di testi orali o scritti, la produzione scritta di testi argomentativi o espositivi e la produzione orale monologica o dialogica; in ultimo, Menegale 2014 integra Chamot 2013 proponendo un modello di autonomia di apprendimento linguistico che permetta allo studente di essere maggiormente attivo e partecipe nel processo cognitivo. Balboni 2014 distingue tra abilità per lo studio delle lingue delle discipline scolastiche (da lui definite *microlingue*), che appartengono alla dimensione funzionale di una lingua – come la capacità di comprendere e produrre testi scritti e monologhi nelle interrogazioni, riassumere o prendere appunti, ecc. – e quelle piuttosto legate alla sua dimensione pragmatica. Ritene che quest'ultima, in linea con la teorizzazione di Jacobson, chiami in causa soprattutto la funzione *referenziale* (effettuare descrizioni del presente o del passato, compiere astrazioni) e la funzione *regolativo-strumentale* (la quale contempla, piuttosto, abilità legate al dare e ricevere istruzioni proprie delle consegne di esercizi, compiti in classe, delle istruzioni di laboratorio, ecc.). In ultimo, alla funzione *metalinguistica*, cioè alla capacità di riflettere sulla lingua e i suoi usi, pertengono la precisione lessicale, la semplicità sintattica e la concisione testuale, le quali, in virtù della loro trasversalità a tutte le discipline scolastiche, acquisiscono importanza primaria nell'ambito dello studio (Balboni 2014, p.38). Alle competenze e abilità sopra descritte si aggiunge, per gli studenti stranieri, la necessità di acquisire cognizioni interculturali, in quanto l'efficacia comunicativa di un parlante "non si basa solo sulla competenza linguistica (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità), ma altresì su una competenza extralinguistica [...] e soprattutto su [...] (una) cultura intesa come senso delle relazioni interpersonali e sociali, uso del tempo e dello spazio comuni, senso del gruppo, dell'onestà, del rispetto ecc." (Balboni 2014). Sono parte di quelle competenze che Ferrari, Pallotti 2005 definiscono *enciclopediche* e che possono consistere in *nozioni generali* (il cosiddetto *senso comune*, come nel caso di modi di dire, schemi di azione, abitudini tipici di una comunità) o *specifiche* (conoscenze scolastiche generali, conoscenze disciplinari, ecc.) e che, se non conosciute e contestualizzate, possono creare diverse difficoltà agli studenti alloctotti.

2.2 La lingua nel contesto dello studio: il modello CALP di Cummins e la Conceptual literacy di Koch/Oesterreicher

Ricollegandoci, ora, al tema trattato in 2.1, e, nonostante quanto descritto attenga alla categoria degli studenti in generale a prescindere dalla loro provenienza geografica, in considerazione della prevalenza di studenti di cittadinanza non italiana nei CPIA, diventa fondamentale approfondire ulteriormente le caratteristiche del codice utilizzato nell'ambito dello studio. Nella sua ben nota teorizzazione, Cummins 1979 distingue tra competenze linguistiche BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) – riferendosi ad abilità comunicative interpersonali che un individuo utilizza, generalmente, per affrontare compiti quotidiani, come l'interazione interpersonale, la manifestazione di bisogni concreti, ecc. – e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – che richiama abilità più avanzate, generalmente utilizzate in ambito scolastico, e che prevedono l'utilizzo della lingua per lo svolgimento di attività tipiche dello studio, come la lettura di testi disciplinari, il riassunto, la produzione di testi, ecc. Scendendo più nel dettaglio delle caratteristiche di entrambe, Cummins evidenzia che il codice BICS pertiene alle abilità comunicative di base usate nelle interazioni sociali quotidiane, profondamente legate al contesto in cui intervengono; nella loro espressione, sono supportate da linguaggio non verbale e segnali contestuali, per cui richiedono un impiego relativamente basso funzionalità cognitive. Secondo Cummins, per acquisire una buona fluidità sociale in L2, sarebbero sufficienti circa 1–2 anni. Nello specifico, le peculiarità del BICS risiedono in:

- *produzione orale fortemente collegata al contesto (context-embedded)*: le informazioni sono accompagnate e rinforzate da gesti, tono di voce, oggetti, scena; il parlante e l'interlocutore condividono lo sfondo della conversazione;
- *funzione comunicativa principalmente legata al quotidiano*: scambi informali, richieste di oggetti, piccole conversazioni, semplice negoziazione sociale;
- *lessico prevalentemente denotato*; utilizzo di espressioni idiomatiche semplici;
- *struttura sintattica semplice*: enunciati brevi e lineari; ridotta complessità sintattica rispetto ai testi accademici;
- *feedback immediato e riparazione della comunicazione*: la possibilità di riformulare o spiegare durante l'atto comunicativo facilita l'interazione e l'apprendimento;
- *acquisizione in contesti naturali*, di uso spontaneo e quotidiano della lingua.

Le abilità previste dal codice CALP, al contrario, sono richieste per svolgere compiti accademici decontestualizzati – comprendere testi disciplinari, argomentare per iscritto, risolvere problemi matematici usando linguaggio formale. Si caratterizzano per essere slegate dal contesto in cui intervengono, richiedono abilità cognitive e di ragionamento più profonde e un lessico più sofisticato; lo sviluppo completo in L2 richiede molti più anni (tipicamente 4-7+ anni, a parità di condizioni educative). Nello specifico, il CALP si contraddistingue per:

- *comunicazione fortemente decontestualizzata (context-reduced)*: le informazioni non provengono dal contesto immediato; il linguaggio trasmette interamente il contenuto; è necessario operare su concetti astratti senza supporto del linguaggio non verbale;
- *funzione prettamente collegata al contesto dell'apprendimento scolastico e/o del pensiero accademico*: contempla attività come comprensione di testi specialistici, spiegazione di processi, formulazione di ipotesi, ragionamento logico, metacognizione linguistica, ecc.;
- *lessico ricco, specialistico e a bassa frequenza*: prevede l'utilizzo di terminologia disciplinare, connettivi logico-argomentativi e lemmi che supportano inferenze;
- *coesione e complessità discorsiva e sintattica*: è caratterizzata da frasi complesse, subordinazione, uso di connettivi per costruire argomentazioni coerenti; testi lunghi e densamente strutturati;
- *abilità strettamente legate allo sviluppo cognitivo e al contesto scolastico*: prevede la capacità di effettuare inferenze, analisi, sintesi, generalizzazione, trasferimento concettuale tra domini;
- *tempo di sviluppo elevato*: per raggiungere livelli di competenza paragonabili a quelli dei madrelingua in compiti scolastici standardizzati, spesso servono più anni (stima classica: 4–7 anni, variabile a seconda della qualità dell'istruzione, del supporto e dello sfondo socioeconomico).

Secondo Cummins, lo sviluppo delle competenze di tipo BICS è propedeutico all'acquisizione della CALP, per cui non sarebbe possibile anticipare il processo di maturazione delle seconde a quello delle prime. Come osserva D'Annunzio 2014, nella realtà scolastica questo passaggio non viene sempre rispettato. Ciò comporta, in generale, un alto tasso di insuccesso nelle scuole di ogni ordine e grado tra gli studenti non italo-foni e anche tra quelli di seconda generazione.

Mentre la teorizzazione di Cummins 1979 distingue tra competenze conversazionali e colloquiali (BICS) e competenze linguistiche per l'apprendimento scolastico, astratte e cognitive (CALP), Koch/Oesterreicher 1985, 1990 distinguono due dimensioni fondamentali della relazione "orale vs scritto", ovvero quella *mediale* – che oppone il canale fisico-parlato (fono-oral) a quello scritto (grafico) – e quella *concettuale*, che considera il grado di "oralità" o di "literacy" del discorso, ovvero quanto il contenuto, la struttura e le scelte linguistiche riflettono caratteristiche tipiche della comunicazione immediata e partecipativa oppure quelle della comunicazione distante, pianificata e pubblica. Koch/Oesterreicher definiscono questa dimensione concettuale, rispettivamente, *conceptual orality* (lingua della prossimità/immediatezza) e *conceptual literacy* (lingua della distanza/pianificazione). Non si tratterebbe, pertanto, di una dicotomia, ma di un *continuum* all'interno di una scala all'interno della quale testi e atti linguistici possono collocarsi in posizioni intermedie e con gradazioni differenti. In una ipotetica scala "vicinanza-distanza", quindi, la *conceptual orality* e la *conceptual literacy* rappresentano i due poli opposti.

La *conceptual literacy* designa, quindi, testi e pratiche linguistiche caratterizzati da distanza comunicativa (*Sprache der Distanz*), mentre la *conceptual orality* è una modalità comunicativa che si manifesta quando le condizioni della comunicazione sono caratterizzate da vicinanza comunicativa (*Sprache der Nähe*).

La categorizzazione di Koch/Oesterreicher 1985 non si riferisce, pertanto, a un modo di parlare, ma ad una forma di progettazione mentale del discorso che può emergere in testi orali spontanei (es. conversazione faccia a faccia), così come in testi scritti dialogici o informali (es. biglietti, messaggi personali, chat).

Koch & Oesterreicher individuano una serie di variabili della situazione comunicativa che favoriscono la *conceptual orality*, tra cui le più importanti sono:

- *co-presenza fisica*: le persone nello stesso spazio possono coordinarsi attraverso segnali visivi, vocali, gestuali.
- *co-temporalità*: il messaggio e la sua interpretazione avvengono quasi simultaneamente, comportando l'immediatezza del feedback;
- *co-spazialità e conoscenza condivisa*: i partecipanti condividono contesto, conoscenze, riferimenti situazionali, portando la comunicazione ad un alto grado di implicitezza;
- *assenza di pianificazione*: il discorso è spontaneo, costruito mentre si parla;
- *scopo relazionale*: l'obiettivo non è produrre un testo registrabile o durevole, ma interagire, mantenere il contatto, negoziare significati.

La *conceptual literacy*, al contrario, indica un insieme di caratteristiche testuali e pragmlinguistiche che emergono quando la comunicazione è orientata verso:

- pubblico ampio e non specificato (intersoggettività estesa);
- distanza comunicativa fra emittente e destinatario (mancanza di feedback immediato);
- situazioni che favoriscono la pianificazione, la revisione e la standardizzazione del messaggio.

In queste condizioni, la lingua tende a diventare più esplicita e meno dipendente dal contesto condiviso e utilizza risorse formali per rendere l'informazione codificata e riutilizzabile. Il risultato è una "modalità" linguistica che facilita il coinvolgimento di lettori/uditori non presenti al momento della produzione. I principali tratti linguistici associati alla *conceptual literacy* sono stati individuati in:

- *struttura e sintassi*: frasi lunghe e complesse (paratassi/ipotassi, subordinate numerose);
- maggiore uso di nominalizzazioni e costrutti impersonali;
- *lessico e informatività*: maggiore densità lessicale (più lemmi di contenuto per unità testuale); lessico più tecnico/astratto (meno indicatori colloquiali, più termini concettuali);
- *pragmatica e interazione*: riduzione di marcatori interattivi (es. interiezioni, richiami all'attenzione, segni di attesa); strategie per rendere esplicite relazioni argomentative (connettivi espliciti: infatti, pertanto, tuttavia...);

- *organizzazione testuale*: struttura informativa esplicita (titoli, paragrafi, segnali di coesione testuale); uso di elementi metadiscorsivi (introduzioni, sintesi, riferimenti) che guidano il lettore;
- *orientamento al destinatario*: orientamento a un «lettore generico» non presente (da cui consegue una maggiore esplicitazione contestuale); assenza di segnali che presuppongono una conoscenza condivisa o un feedback immediato.

Secondo Koch/Oesterreicher 1985, lo sbilanciamento di un testo verso la *Conceptual literacy* non dipende solo dalla tipologia del mezzo utilizzato, ma da specifiche condizioni comunicative, quali:

- assenza del canale di feedback (o feedback differito);
- audience potenzialmente anonima o indeterminata;
- scopi informativi/argomentativi piuttosto che interattivi o relazionali;
- necessità di conservazione e riutilizzo del contenuto (come in testi scientifici, norme, giornalismo analitico).

La visione offerta da Koch/Oesterreicher evidenzia la complessità dei generi comunicativi e permette di analizzare testi scritti che funzionano come parlato e testi orali che funzionano come scritto, dimostrando che non esistono generi “puramente orali” o “puramente scritti”, ma, piuttosto, posizioni intermedie nella scala della distanza comunicativa.

Pur partendo da motivazioni molto diverse (l’approccio di Cummins – legato alla psicologia dell’apprendimento e alle teorie dell’acquisizione linguistica – è principalmente pedagogico, mentre quello di Koch/Oesterreicher – che origina dalla linguistica testuale – mira a descrivere e categorizzare testi e pratiche socio-linguistiche), i concetti di CALP e *Conceptual literacy* appaiono simili: la *Conceptual literacy* è una modalità testuale orientata a lettori “lontani”; la CALP è la competenza utilizzata nel linguaggio decontestualizzato e astratto. Entrambi i modelli condividono, inoltre, la presenza, rispetto alla *Conceptual orality* e al codice BICS, di frasi più complesse, maggior uso di nominalizzazioni, lessico astratto/tecnico, connettivi argomentativi espliciti.

Infine, ambedue sottolineano l’importanza, all’interno nel contesto dell’atto linguistico, delle condizioni comunicative: Cummins mostra come la CALP si sviluppi anche attraverso attività scritte e orali altamente decontestualizzate; Koch/Oesterreicher dimostrano che testi orali (es. lezioni preparate) possono avere tratti di *Conceptual literacy*.

Entrambi i quadri possono essere, dunque, utilizzati sia per fotografare a che stadio del processo di acquisizione linguistica possono collocarsi gli individui non nativi in ambito scolastico, sia per analizzare le caratteristiche dei testi (siano essi orali o scritti) da essi prodotti.

2.3 Multi alfabetizzazione di parlanti adulti immigrati: le caratteristiche del processo di acquisizione della biliteracy

2.3.1 Bilinguismo, biliteracy e mutua influenza tra L1 e L2

In senso generale, con il termine *bilinguismo* si indica la condizione per la quale due o più lingue sono parlate da un individuo o da una comunità di persone⁴⁸.

In Linguistica, il concetto di *bilinguismo* ha, tuttavia, una storia complessa e di progressiva evoluzione nel tempo. Uno dei primi approcci definiva il bilinguismo come la “competenza simile a quella dei madrelingua” o la “padronanza perfetta di due o più lingue contemporaneamente” (Bloomfield, 1933). Questa definizione fu successivamente ammorbidita da Weinreich 1953, il quale considerava il *bilinguismo*, piuttosto, come l’uso

⁴⁸ Il dizionario Treccani ne dà questa definizione: “La capacità che ha un individuo, o un gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue (o anche, per estens., due diverse varietà di una lingua, o la lingua letteraria e il dialetto)”
<https://www.treccani.it/vocabolario/bilinguismo/>

alternato di due lingue, non necessariamente conosciute ad un livello nativo e utilizzate all'interno di un determinato contesto.

Quella di Grosjean 2010 è considerata, al giorno d'oggi, la definizione più equilibrata, perché descrive il bilinguismo come una capacità dinamica, grazie alla quale i bilingui non rappresentano la fusione di due monolingui in uno, ma persone che utilizzano due o più lingue in modi diversi, a seconda dei contesti. Si tende, perciò, a considerare il bilinguismo come un *continuum* nel repertorio di un parlante, messo in campo anche in termini di abilità diverse come ascolto, parlato, lettura, scrittura, ecc. in un ampio spettro che va dalla conoscenza minima, o passiva, fino a competenze elevate (Grosjean 2013).

Strettamente collegato al concetto di *bilinguismo* è quello di *biliteracy*, che si riferisce alla capacità di leggere e scrivere – e, più in generale, usare le competenze di alfabetizzazione – in due o più lingue.

Gli studi contemporanei, tuttavia, hanno ampliato l'ambito della *biliteracy* non soltanto alla, in un certo modo, somma tra leggere/scrivere in L1 e in L2, ma all'insieme di competenze plurali e dinamiche che includono, oltre che abilità alfabetiche, le capacità di comprendere e produrre un testo, il possesso di competenze metalinguistiche e di abilità critiche e digitali, applicate in contesti sociali e culturali differenti.

In altre parole, oltre che il possesso della *literacy* in due lingue, la *biliteracy* abbraccia la capacità di trasferire, negoziare e usare queste abilità nei diversi contesti comunicativi (Hornberger 2012).

Fondamentali anche allo sviluppo del dibattito sulla *biliteracy* sono stati gli studi di Cummins 1989 su lingua e alfabetizzazione in contesti bilingui e su educazione speciale bilingue, che hanno avuto importanti implicazioni per lo sviluppo della competenza di lettura/scrittura in due lingue, concetto esplicitato e modellizzato in modo sistematico da Nancy Hornberger nello stesso anno.

In *Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts* (1989), Cummins delinea i tre principi utili per progettare programmi bilingui:

- *Additive bilingual enrichment principle* (l'apprendimento bilingue è da interpretarsi come un arricchimento, e non come una sostituzione);
- *Interdependence principle* (le competenze alfabetiche e cognitive sviluppate nella L1 possono trasferirsi alla L2);
- *Sufficient communicative interaction principle* (per sviluppare competenze linguistiche, è necessario essere esposti a input e processi di interazione adeguati).

Nella sua visione, questi principi spiegherebbero perché investire nella L1 e nello sviluppo della sua alfabetizzazione favoriscano la *biliteracy*.

A essere di particolare interesse e portata innovativa è stata proprio l'ipotesi di Cummins secondo la quale le competenze alfabetiche acquisite in due o più sistemi linguistici sono interdipendenti. Attraverso il principio di *Interdipendenza*, già illustrato nei suoi lavori precedenti, Cummins ribadisce, infatti, l'idea che la competenza alfabetica accademica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, di cui abbiamo avuto modo di parlare in maniera approfondita in 2.2) abbia componenti comuni tra L1 e L2, cioè che imparare a leggere e scrivere in L1 faciliti lo sviluppo della lettura/scrittura in L2 attraverso un trasferimento di competenze cognitive e metalinguistiche. Nella sua formulazione classica, Cummins sostiene che lo sviluppo di competenze linguistiche e alfabetiche in una lingua (L1) possa facilitare lo sviluppo di competenze corrispondenti in un'altra lingua (L2) a condizione che vi siano esposizione adeguata e motivazione all'apprendimento della L2. In altri termini, la L1 e la L2 non dovrebbero essere considerate come due "serbatoi" separati, ma come abilità in parte condivise che possono essere trasferite da una lingua all'altra. A motivare questo trasferimento sono:

- la presenza di una *common underlying proficiency* (CUP): attraverso l'immagine metaforica dell'iceberg, Cummins spiega che, sotto la superficie delle due lingue conosciute, c'è un livello cognitivo/concettuale comune (concetti, strategie di pensiero, abilità metacognitive) che può essere accessibile a entrambe le lingue. Lo sviluppo delle competenze accademiche in L1 arricchisce questo "deposito" e rende più facile l'apprendimento accademico in L2;
- la *consapevolezza metalinguistica*: attività come riflettere su suoni, struttura delle frasi, funzioni dei testi in L1 migliorerebbe la capacità di analizzare strutture linguistiche in L2 (per esempio, consapevolezza fonologica trasferibile alla lettura/scrittura);
- *trasferimento di contenuto / conoscenze concettuali*: molto spesso, ciò che è appreso in L1 (per esempio, concetti scientifici, lessico disciplinare, ecc.) può essere espresso in L2 con minore carico cognitivo se la competenza concettuale è già presente;

- *strategie di apprendimento e abilità di studio* (strategie di comprensione del testo, scrittura argomentativa, ecc.): sono abilità generali che si applicano trasversalmente nell'apprendimento delle lingue.

Secondo Cummins, l'ipotesi di *interdipendenza* riguarda, tuttavia, principalmente la sfera della *CALP*: è sulle abilità accademiche, metalinguistiche e cognitive, infatti, che si ipotizza l'esistenza di una fonte comune trasferibile (*CUP*). In pratica, se uno studente sviluppa solide abilità di lettura critica, ragionamento testuale e lessico accademico in L1, queste abilità possono facilitare lo sviluppo delle stesse abilità in L2, purché lo studente abbia esposizione e opportunità di pratica in L2. Al contrario, la padronanza di competenze linguistiche utili alla sola interazione sociale (*BICS*) in L2 (fluency conversazionale) non garantirebbe l'efficacia accademica: uno studente, potrebbe, per esempio, apparire "fluente" nella comunicazione quotidiana, ma avere ancora difficoltà con compiti scolastici decontestualizzati.

Ancora, Cummins 1979 afferma che gli apprendenti che non hanno acquisito le competenze sottese dal concetto di *CALP* nella loro L1, hanno difficoltà a raggiungere competenze elevate nella loro L2.

2.3.2 La competenza testuale scritta: caratteristiche principali e fattori condizionanti

La tesi che la competenza in una seconda o terza o ulteriori lingue non si sviluppi separatamente da quella della prima, ma sia ad essa interconnessa, si è, nel tempo, consolidata all'interno della comunità scientifica⁴⁹. De Bot et al. 2007, ad esempio, affermano che la *bilingual knowledge, competence and proficiency* non è formata da sistemi separati e separabili (L1, L2, ecc.), ma consiste in un sistema olistico e dinamico all'interno del quale ogni cambiamento ha ramificazioni che attraversano tutti i suoi subsistemi; propongono, quindi, l'interpretazione del processo di acquisizione attraverso una *Dynamic Systems Theory* (DST), cioè un approccio interdisciplinare che vede i processi complessi come sistemi dinamici, non lineari e in continua evoluzione. I sottosistemi che compongono il linguaggio sono, ad esempio, il lessico, la fonologia, la morfosintassi, la pragmatica, i quali, nel processo di acquisizione, interagiscono continuamente tra loro; ne consegue che il cambiamento in una parte del sistema influenza anche le altre parti. All'interno del processo di apprendimento, ogni individuo rappresenta un sistema unico a sé. Caratteristiche peculiari che modellano e rendono unici i percorsi di apprendimento sono la motivazione, la tipologia di esposizione, l'età, il background linguistico, ecc.

Il modello DST rifiuta, dunque, l'idea di uno sviluppo uniforme che sia valido per tutti e replicabile. Per tale ragione, Riehl 2020 ritiene che, per determinare ciò che condiziona lo sviluppo complessivo di un sistema di apprendimento, sia necessario investigare lo sviluppo delle lingue parlate e/o padroneggiate da un bilingue non in un contesto di isolamento (cioè, secondo due procedimenti che considerano separatamente l'acquisizione della L2 e il mantenimento e cambiamento della L1), ma, piuttosto, nei contorni di un più vasto e integrato quadro di riferimento per tentare di prevedere quale sarà il percorso nell'acquisizione della L2 e, in seconda istanza, valutare l'interdipendenza delle competenze bilingui nella L1 e nella L2.

Seguendo la medesima scia interpretativa, Herdina e Jessner 2002 hanno sviluppato un *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) il quale, oltre che focalizzarsi sui fattori sociali, psicologici e individuali che possono influire sul processo di acquisizione, considera anche la tipologia di contesto in cui l'apprendimento linguistico interviene (naturale o didattico – *natural and instructional learning* – o come combinazione di entrambi). Inoltre, il modello DDM tiene conto di fattori individuali cognitivi e affettivi come motivazione, ansia, attitudine linguistica.

A condizionare la produzione scritta dei parlanti bilingui potrebbe intervenire anche un sovraccarico cognitivo, che si manifesta nel momento in cui, chi scrive, ha difficoltà a processare tutte le competenze necessarie per compiere l'atto e utilizza, per superare le difficoltà percepite, strategie di compensazione. Il concetto di *cognitive overload*, teorizzato da Hayes and Flower 1980, si basa su evidenze psicolinguistiche sullo sviluppo delle competenze di scrittura. Nella sua forma originale, questo modello caratterizza l'atto dello scrivere come

⁴⁹ Per una disamina completa, vedi Riehl C.M. 2020, *Multiliteracy in Heritage Language Speakers: The Interdependence of L1 and L2, and Extra-linguistic Factors*, in *Heritage Language Journal* (2020), volume 17: Issue 3, 377-408.

un'attività complessa che consiste in un piccolo numero di processi di alto livello (*planning, translating, reviewing*) e di alcuni di basso livello (*handwriting, spelling*). Per chi possiede competenze avanzate di scrittura, le ultime si attivano automaticamente e non richiedono l'impiego di risorse.

Secondo Whalen & Ménard (in Manchon, Roca de Larios e Murphy 2007) e Manchon 2013, chi scrive tende, solitamente, a concentrarsi su aspetti morfosintattici e lessicali e a trascurare le dimensioni retoriche e testuali. Per Sweller 2011, il *cognitive overload* entra in gioco nel momento in cui la domanda di risorse va oltre la capacità disponibile. Se questa capacità è oltrepassata, uno o più compiti saranno svolti in maniera meno produttiva. In alternativa, le capacità possono anche essere considerate in maniera frazionata; per esempio, compiti diversi possono essere svolti attingendo a diverse risorse. Esistono dati a supporto del fatto che, durante la produzione testuale, intervengono delle differenze tra l'accesso a risorse fonologiche e visuo-spaziali. Kellogg 1999 osserva che le attività di pianificazione coinvolgono soprattutto i processi visuo-spaziali attraverso la manipolazione di codici preverbal, mentre la traduzione dei pensieri in frasi coinvolge la codifica fonologica. Secondo Drechsler 1997, le diverse componenti coinvolte nella produzione testuale comportano livelli diversi di richiesta di impiego di risorse cognitive; in genere, chi scrive deve controllare attività su tre livelli differenti:

- *language system* (controllo di grammatica, spelling, ecc.) ;
- *executive functions* (controllo degli aspetti dell'organizzazione macrostrutturale del testo);
- *self reflexivity* (controllo sull'appropriatezza del testo, aspettative sociali e aspettative del lettore, così come le condizioni del contesto).

Per Riehl 2020, la capacità di memoria a breve termine per controllare il compito di scrittura di chi scrive è limitata. Di conseguenza, se la richiesta complessiva supera tale capacità, chi scrive processerà uno o più task in maniera meno efficiente, servendosi, ipoteticamente, di strategie di compensazione, come trascurare la correttezza formale, non osservare procedimenti di organizzazione testuale, utilizzare un repertorio non adeguato al contesto di riferimento, ecc. È importante, quindi, non solo che, chi scrive, sia capace di trasferire caratteristiche macro-strutturali, modalità e posizione discorsiva dalla L1 alla L2 e viceversa, ma anche che la complessiva padronanza linguistica nelle rispettive lingue sia raggiunta ad un livello tale che i processi di produzione testuale non vengano ostacolati da un sovraccarico cognitivo.

L'ultimo fattore cognitivo in grado di condizionare la competenza testuale scritta che proponiamo, anch'esso analizzato da Riehl 2020 nella sua disamina, è la consapevolezza linguistica (*Language awareness*), che, secondo l'ALA (*Association for Language Awareness*), "is understood [...] as explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use". Luchtenberg 2008 afferma che questa consapevolezza include l'autovalutazione del Commento generale alle prove di competenza linguistica, così come la capacità di valutare se la lingua utilizzata (anche nell'ambito della scrittura) sia appropriata al genere testuale prescelto. Nonostante, tuttavia, sia stato ampiamente dimostrato che la consapevolezza linguistica è fondamentale nel processo di acquisizione di una seconda lingua (v. Cummins 1990; Jessner 2006), non è ancora stato dimostrato se ci sia correlazione tra competenza testuale e grado di consapevolezza linguistica. La stessa Riehl, riportando i dati del suo studio pilota, afferma di non poter apportare che un contributo minimo a tale filone di ricerca, insistendo, tuttavia, sull'importanza che fattori di consapevolezza linguistica siano sistematicamente adottati nello studio della competenza testuale, magari attraverso un *Language awareness test* (Riehl 2020:284). Per l'analisi della competenza testuale scritta, Riehl 2020 propone, pertanto, un modello di riferimento integrato, basato sul presupposto che l'adeguatezza dei testi si fondi sia sulla conoscenza dell'organizzazione e dei modelli testuali, sia sulla formulazione e la competenza stilistica (cfr. Schmölzer-Eibinger 2011). Mentre, infatti, l'organizzazione del testo e i modelli testuali si riflettono sulla rispettiva macrostruttura del testo, la formulazione e la competenza stilistica si esprimono in un registro appropriato al genere, basato, principalmente, sulla conoscenza dei modelli di alfabetizzazione concettuale nelle rispettive lingue⁵⁰.

⁵⁰ La modalità discorsiva, strettamente connessa all'alfabetizzazione concettuale, consiste nella modalità in cui è scritto un testo, se è più "concettuale orale" o "concettuale scritto", basata sul modello proposto da Koch/Oesterreicher 1985 già analizzato in 2.3 (ivi), secondo cui non è il mezzo (orale vs. scritto), ma la concezione di *oralità* vs. *alfabetizzazione* (literacy) a determinare le peculiarità di un testo.

2.4 Imparare una lingua da adulti in contesto migratorio: repertori, spazi comunicativi e principali fenomeni linguistici

Ci allontaniamo, ora, dalle caratteristiche del codice linguistico utilizzato in ambito accademico e dagli stadi che il suo processo di acquisizione prevede per provare ad approfondire, da un punto di vista almeno teorico, le modalità attraverso le quali il repertorio linguistico di individui non nativi si modifica all'interno di un processo migratorio o, ancora meglio, in che modo quest'ultimo è in grado di modificare competenze linguistiche e pratiche comunicative, specialmente nel contesto dell'apprendimento scolastico in età adulta. In questo ci vengono in aiuto gli studi di Krefeld 2004 nell'ambito della Linguistica migratoria, all'interno dei quali emergono alcuni nuclei teorici che, andando oltre il processo di acquisizione linguistica, introducono la nozione di spazio comunicativo (*Kommunikationsraum*) come unità d'analisi. Partendo dal concetto di spazio comunicativo, Krefeld individua tre dimensioni singole che coesistono al suo interno: la spazialità della lingua (nel senso di *arealità* e *territorialità*), la spazialità del parlante (nel senso di *provenienza* e *mobilità*), la spazialità del parlare (nel senso di *posizionalità dei comunicanti*). La *spazialità della lingua* presuppone che gli idiomi siano direttamente legati ad aree specifiche, ovvero a spazi geografici abitati. Questo sottoinsieme descrive, innanzitutto, l'*arealità* linguistica, ovvero il legame che determinate caratteristiche linguistiche hanno con un luogo specifico, arrivando alla definizione di aree linguistiche o dialettali più o meno differenziate e strutturate. La *spazialità della lingua* prevede anche la *territorialità* delle lingue ufficiali e delle lingue nazionali e trae caratterizzazione sia dalla distanza sistemica tra *lingua ombrello* e *dialetto*, sia dalle dinamiche innescate dalla loro coesistenza, risultante nella nascita di standard regionali e continuum di varietà intermedie. Il secondo dei tre sottoinsiemi coesistenti nello spazio comunicativo, la *spazialità del parlante*, presuppone che la pratica comunicativa quotidiana di un determinato spazio non possa essere valutata in modo monodimensionale – cioè, attraverso le caratteristiche areali e territoriali della lingua – ma, necessariamente, tramite la rappresentatività quotidiana del loro uso e del valore comunicativo a loro attribuito dai parlanti. I fattori che caratterizzano il profilo dei parlanti sono, ad esempio, la *provenienza* e la *mobilità*. Il rapporto tra parlanti autoctoni e non autoctoni dipende, a sua volta, dal luogo in cui esso interviene, ed è spesso soggetto a fluttuazioni piuttosto significative, legate, ad esempio, alla numerosità di parlanti non autoctoni all'interno di determinate aree circoscritte o all'omogeneità (o eterogeneità) in termini di provenienza dei parlanti alloctoni⁵¹. Il terzo dei sottoinsiemi, la *spazialità del parlare*, è legato alla *posizionalità* dei parlanti o dei comunicanti, ovvero dalla loro relativa vicinanza/distanza da un punto di vista sociale (se appartenenti a gruppi di pari o famiglie), pragmatico e situazionale, così come approfondito nella ricerca sull'oralità di Koch/Oesterreicher 1990. Il collegamento tra le tre dimensioni è fondamentale perché consente di tipizzare, in una certa misura, gli spazi comunicativi, e di localizzare con precisione la pratica comunicativa di un parlante (e della sua comunità linguistica) nello spazio circostante. Queste unità fondamentali di pratiche comunicative all'interno dello spazio comunicativo – che Krefeld definisce *glossotopi* – indicano l'insieme delle caratteristiche che regolano l'uso locale delle varietà linguistiche in un determinato gruppo di vita quotidiana (ad esempio una famiglia, un vicinato, un gruppo di pari, ecc.), basandosi non sulla lingua, ma sulle abitudini comunicative legate alle varietà linguistiche, sia che esse intervengano tra i membri di un gruppo o tra i membri del gruppo e i parlanti ad essi più vagamente collegati o che essi siano completamente estranei. La ricostruzione dello spazio comunicativo su base glossotopica consente un'analisi più precisa e flessibile della marcatura delle varietà, in quanto caratteristiche dialettali identiche possono essere marcate in modo molto diverso nello stesso luogo da gruppi di parlanti diversi, in particolare per l'assegnazione secondaria di valutazioni diastratiche e/o diafasiche. Ad esempio, il "dialetto" di un luogo/regione non è generalmente percepito da tutti i parlanti del luogo come stigmatizzato (cioè come socioletto), ma questa valutazione dipende da parametri determinati e determinabili (come istruzione, età, sesso, ecc.). Nelle situazioni in cui interviene una migrazione territoriale su larga scala o extraterritoriale dei parlanti, il legame diatopico del dialetto diventa privo di senso; il suo valore comunicativo (sia diastratico che diafasico) non può più essere dedotto dall'architettura della lingua storica corrispondente, come nell'esempio riportato da Krefeld 2004 sul dialetto siciliano in un ambiente multilingue stabile (Baviera) utilizzato in stretta connessione con il bavarese, il tedesco standard e il turco, dimostrando

⁵¹ Krefeld cita, come esempio, il caso di Little Italy o Chinatown a New York.

come, in questa comunità di vita e di comunicazione, esso non abbia più, dal punto di vista sistematico, più nulla di diatopico, perché ogni parlante non italofono percepisce una qualsiasi varietà italiana non nella sua specificità, ma in modo del tutto indifferenziato come “Italiano” tout court; la percezione che i parlanti hanno di sé stessi e la percezione che hanno gli estranei differiscono, quindi, in modo sostanziale, perché tutte le valutazioni e gli atteggiamenti associati alle varietà nella coscienza dei parlanti, che nel caso della stigmatizzazione sociale in Italia possono essere molto pronunciati, sfuggono completamente ai non italofoeni. La stessa condizione può generarsi, ipotizziamo, per chi, emigrato in un Paese in cui non controlla ancora sufficientemente la lingua di riferimento, non sia in grado di discriminare quali siano le varietà stigmatizzate, perché, semplicemente, sono quelle con cui è maggiormente in contatto e che sta imparando a padroneggiare. Nella misura in cui in un *glossotopo* possono coabitare più lingue, gli individui multilingui non basano il loro mondo vitale sulla base di “più competenze linguistiche individuali”, ma di un'unica competenza plurilingue, orientandosi nei loro spazi comunicativi comuni e costruendo il proprio mondo comunicativo. Per descriverlo, si ottiene quasi automaticamente un ordine gerarchico delle tre dimensioni spaziali, in cui lo spazio immediato del parlare, cioè la vicinanza pragmatica, assume un ruolo cardinale: l'intero mondo comunicativo è, di conseguenza, incentrato sulle varietà linguistiche vicine, che vengono utilizzate per la comunicazione quotidiana con le persone familiari, ma anche, più in generale, nella maggior parte dei settori della comunicazione orale. Nell'analisi concreta è naturalmente indispensabile circoscrivere esattamente la cellula delle persone vicine dal punto di vista comunicativo (genitori/figli/partner, amici, vicini, ecc.) e determinare il rispettivo uso della varietà. I contorni specifici di un ambiente comunicativo emergono, tuttavia, solo quando il parlante, con le varietà linguistiche che ne costituiscono il repertorio, si trova a dover affrontare la rete di istituzioni sociali e amministrative presenti nel suo contesto areale e territoriale. È allora che si valuta se e in che misura le varietà linguistiche cosiddette locali sono appropriate anche al di fuori di una cerchia più ristretta. “Il modo in cui un parlante, con il repertorio di varietà di cui dispone, affronta il passaggio sostanziale, anche se non dicotomico, dalla sfera ristretta della comunicazione personalizzata all'imprevedibile vastità dell'anonimato, è di importanza decisiva per la descrizione del suo spazio comunicativo nel mondo della vita” (Krefeld 2004, 216). In uno spazio comunicativo compatto, cioè autoctono e monolingue, la lingua locale corrisponde a una varietà del dialetto specifico dell'area, il quale fa parte dell'architettura della lingua territoriale. Applicando i criteri dell'appartenenza della lingua locale e nazionale o territoriale alla stessa lingua storica e della specificità dell'area della lingua locale come parametri di riferimento, ne risulta come tutti gli altri spazi ipotizzabili risultino dissociati. Nella classificazione proposta da Krefeld 2004 abitano uno spazio comunicativo dissociato:

- gli autoctoni che, in un determinato territorio, parlano una lingua di minoranza che appartiene a una lingua storica diversa da quella della lingua ufficiale (tipologia 2 – parlanti appartenenti a una minoranza linguistica);
- gli alloctoni che parlano una lingua diversa da quella del luogo in cui si trovano, sia che tale lingua appartenga alla stessa lingua storica della lingua ufficiale dello Stato o del territorio (tipologie 3A – migranti territoriali all'interno della stessa nazione, e 3B – parlanti non dialettofoni),
- gli alloctoni la lingua dei quali appartiene ad una lingua storica diversa dalla lingua ufficiale dello Stato o del territorio (tipologia 4 – migranti extraterritoriali).

Sia l'incongruenza (da Krefeld definita *dissociazione*) tra il linguaggio locale dominante a livello individuale o glossotopico da un lato e il linguaggio locale dominante a livello locale o areale dall'altro, sia l'incongruenza tra il linguaggio di prossimità dominante a livello individuale o glossotopico da un lato ancora e il linguaggio di prossimità dominante a livello locale o areale, costituiscono delle fonti fondamentali di variazione spaziale. Pur non corrispondendo esattamente il profilo degli informanti coinvolti da Krefeld a quello dei parlanti oggetto della nostra ricerca (anche se migranti di prima generazione, infatti, il tempo di permanenza in Italia degli intervistati è molto più breve di quello degli Italiani in Germania indagati nello studio di Krefeld), riteniamo importante soffermarci sui fenomeni di variazione identificati, perché si ritiene che essi possano aiutarci a fotografare uno stadio iniziale o intermedio dei fenomeni identificati, permettendoci di contribuire, in questo modo, al dibattito sul tema all'interno della comunità scientifica.

Ci focalizzeremo, pertanto, sullo spazio identificato attraverso la tipologia 4 – abitato da migranti extraterritoriali –, illustrando, attraverso l'esempio degli Italiani in Germania offerto da Krefeld 2004, come sia possibile diagnosticare la nascita della variazione linguistica in uno spazio comunicativo ricostruito in modo multidimensionale.

Attraverso i dati raccolti, Krefeld identifica tre principali tipi di variazione indotte dalla dissociazione che intervengono, rispettivamente, negli ambiti:

- dell'arealità e della territorialità
- della posizionalità
- del parlante

La variazione di *arealità e territorialità* è una costante degli spazi comunicativi migratori, in quanto la lingua importata, propria e vicina, va oltre l'ambito pragmatico o area di prossimità della comunicazione; lo spazio della comunicazione con le istituzioni sociali/amministrative, con le istituzioni pubbliche e con interlocutori sconosciuti (anonimi) è occupata da varietà della lingua nazionale implementata a livello territoriale. Le denominazioni corrispondenti vengono adottate molto rapidamente e integralmente nelle varietà linguistiche che coabitano nello stesso spazio: i campi denotativi sono gli uffici, la scuola, il posto di lavoro, ma anche l'organizzazione del tempo libero. In questo contesto, la specificità dei denotati gioca indubbiamente un ruolo (Krefeld 2004 cita, negli esempi riportati, la specificità del sistema di istruzione tedesco, che non offre un equivalente diretto nel sistema scolastico italiano). Molto spesso, però, è determinante anche il significato di tali denotati nel contesto della vita quotidiana: la vita quotidiana di uno studente, per esempio, è determinata in larga misura dalla scuola, quella di uno studente universitario dall'Università, quella di un lavoratore dalla professione, ecc. Gli esempi offerti mostrano con quanta naturalezza vengano citate le denominazioni tedesche non appena si parla del mondo del lavoro e della formazione a qualunque livello, ma anche nel caso di oggetti in senso stretto, persino quando essi rappresentano gli elementi più caratteristici dell'ambiente di vita originario, come nell'ambito culinario. Oltre al lessico denotativo in senso stretto, anche il lessico pragmatico, in particolare quello allocutivo, è soggetto a rapidi prestiti. Tale variazione espressiva condizionata dall'area o dal territorio, dovuta alla preferenza di una parola della lingua circostante, è sufficientemente giustificata dalla compresenza di varietà di lingue diverse nella specifica costellazione migratoria spaziale; essa avviene indipendentemente dalla competenza individuale dei parlanti in lingua italiana. A causa della loro elevata frequenza e della loro origine poligenetica, i prestiti di questo tipo hanno un'alta probabilità di integrazione e costituiscono quindi una fonte centrale per lo sviluppo di varietà specifiche, cioè legate alla nuova area e territorialità del luogo di migrazione. La variazione della *posizionalità* è caratterizzata da fenomeni che dipendono principalmente dallo spazio, ma che sono anche controllati dalla vicinanza pragmatica. A questo proposito, nella migrazione extraterritoriale rientrano, ad esempio, tutti i cambiamenti di codice (*switching* e *mixing*⁵²) che avvengono all'atto della comunicazione. Questo è stato rilevato sia per i cambiamenti tedesco-italiani che per l'uso alternato dell'italiano e del dialetto italiano. La variazione indotta dissociativamente nell'ambito del *parlante* (a causa della sua provenienza e mobilità), si manifesta attraverso un cambiamento nell'organizzazione del repertorio e delle peculiarità individuali (idioletto) a livello delle singole varietà. Krefeld 2004 ritiene rilevanti, in questo contesto, i fenomeni che si verificano nelle circostanze dell'ambiente (come nei fenomeni di variazione del *primo* tipo) e soddisfano i requisiti della vicinanza pragmatica (come quelli indicati nel *secondo*), ma che, in ultima analisi, dipendono dalle peculiarità della competenza linguistica del singolo parlante. La variazione indotta dalla spazialità individuale del parlante non è sempre chiaramente identificabile, e si può manifestare con lacune lessicali, la ripetuta interruzione del discorso con particelle tedesche e l'utilizzo di mix non funzionali, per così dire involontari, che vengono immediatamente corretti. Nel caso, infine, di evidente identità etimologica tra lessemi italiani e tedeschi, si tende spontaneamente a preferire la versione tedesca, che poi occasionalmente viene sostituito dal corrispondente italiano (Krefeld 2004, 49). La necessità di consolidare lo spazio comunicativo individuale da un punto di vista pratico-funzionale comporta una radicale riorganizzazione del repertorio e un profilo di competenze completamente modificato: nell'ambito linguistico della vicinanza domina evidentemente una varietà tedesca, mentre, a dominare la componente italiana del repertorio, non è più il dialetto, bensì una varietà che corrisponde a una sorta di italiano popolare meridionale (Krefeld 2004, 57).

⁵² Il code-switching (commutazione di codice) è il passaggio completo tra due lingue in momenti diversi della conversazione, mentre il code-mixing (mescolanza di codice) è l'inserimento di elementi (parole, frasi) di una lingua all'interno dell'altra, nello stesso enunciato, spesso da chi ha una padronanza incompleta, ma entrambi sono strategie comunicative. I primi studi significativi risalgono agli anni '70 e '80, con figure chiave come Ervin-Tripp e Gumperz, i cui studi sul "discorso bilingue", negli anni '60 e '70, ne hanno posto le basi, S. Poplack (che ha definito tipologie di code-switching), C.W. Pfaff, e E. Olshtain, esplorando i vincoli e le funzioni sociali.

2.5 L'italiano a scuola: caratteristiche principali

Passiamo, infine, a definire cosa si intende, nel sistema scolastico italiano, con codice tipico dello studio e quali sono le sue caratteristiche principali. *"Italiano scolastico"*, *"Italiano per lo studio"*, *"Lingua per studiare"* o *"dello studio"*, *"Italstudio"* sono solo alcune delle definizioni che si riferiscono alla varietà di lingua italiana utilizzata nel contesto scolastico. Grassi, Valentini, Bozzone Costa 2003 lo definiscono come l'insieme di competenze e abilità che un alunno (straniero) alfabetizzato dovrebbe possedere "per padroneggiare i sottocodici delle diverse materie scolastiche e così i concetti legati alle discipline dello studio", ma il controllo di questo codice non è retaggio esclusivo degli studenti di madrelingua non italiana. L'acquisizione da parte degli studenti di un registro consono alle situazioni di studio (ma anche funzionale alla costruzione di un'identità linguistica nazionale, specialmente nell'ambito della lingua scritta) riguarda da tempo la ricerca nella didattica dell'Italiano a italofoeni, soprattutto in una realtà sociolinguistica fortemente esposta alle influenze non solo delle forme più libere del parlato, ma anche all'influenza di numerosi dialetti. Cortelazzo 1995/2000:91 riporta, infatti, che l'espressione *"Italiano scolastico"* è stata utilizzata per la prima volta nel 1972 nel titolo di una conferenza svoltasi durante il nono Convegno di studi dialettali italiani in riferimento alla varietà (artificiale) di Italiano proposta dalla scuola agli studenti, ma che il tema era stato già affrontato da Bianchi 1941. Tra gli studi più importanti sull'italiano scolastico scritto, quelli di Moneglia 1982, che ne studia l'evoluzione in prospettiva diacronica. Anche Balboni 2014 non inquadra il problema nell'ottica dell'apprendimento da parte di studenti alloglotti di funzioni linguistiche più o meno avanzate, ma ritiene che esso consista, piuttosto, nella padronanza di una lingua di lavoro, cioè dello "strumento base della trasmissione ed elaborazione delle conoscenze nella scuola" (Balboni 2014, p.7), la qual cosa riguarda la totalità degli studenti, a prescindere dalla loro provenienza. Balboni 2000 accomuna questa varietà alle microlingue, cioè ai codici utilizzati nei settori scientifici e professionali per garantire una comunicazione la meno ambigua possibile e per sottolineare l'appartenenza a un settore scientifico o professionale. Tuttavia, secondo Bozzone Costa 2003, la microlingua utilizzata nei testi scolastici per l'insegnamento delle diverse discipline ha un grado di specializzazione minore rispetto alla microlingua presente nei testi per esperti (ma maggiore rispetto a quella del genere divulgativo). Questo significa che i tratti microlinguistici vi si trovano stemperati e che si ricorre ad espedienti pedagogici, quali forme di contatto con il lettore, rinvii alla sua esperienza, ad un certo grado di ridondanza per diluire la densità informativa (Bozzone Costa 2003, p.117). La lingua dello studio è una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e connotazioni culturali; è una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico: rimanda a una gamma di significati che dipendono dal contesto e usa un lessico che presenta accezioni differenti rispetto all'uso comune. Infine, contrariamente al codice utilizzato nella comunicazione, è una lingua alla quale non si viene esposti in contesti non controllati; l'esposizione è infatti confinata all'ambiente scolastico, dunque la quantità di input si riduce drasticamente e, di conseguenza, sono assai meno frequenti le occasioni di ascolto, produzione e sistematizzazione di lessico e strutture (cfr. Luise, 2003, p. 112). Conseguentemente, anche la lingua utilizzata nei testi di studio è caratterizzata dalla presenza di un lessico specifico, ricco e spesso decontestualizzato, oltre che dall'uso di un linguaggio comune utilizzato in accezioni particolari. Dal punto di vista morfosintattico si caratterizza per l'impiego di connettivi subordinativi e non solo coordinativi, di proposizioni incidentali, del passivo e di modi indefiniti, di riprese anaforiche e nominalizzazioni. Importanti sono anche i riferimenti all'enciclopedia, cioè alle conoscenze pregresse di chi legge, che possono variare molto anche a seconda della cultura d'origine (Piazzotta 2003, p. 59). A queste caratteristiche Luise 2006 aggiunge la lunghezza del testo, l'uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche; l'alta densità informativa; la complessa pianificazione delle informazioni nel testo; la compresenza di diversi generi testuali nello stesso testo (cfr. Luise, 2006, p. 197 segg.).

Così come per i testi scolastici, Favaro 2003 individua anche nella "spiegazione" dell'insegnante le medesime caratteristiche, e in particolare:

- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono frequentemente le subordinate;
- sono frequenti le frasi relative e le forme passive;
- i sintagmi nominali soggetto e complemento sono espansi;

- il soggetto può ricevere uno sviluppo importante (attraverso una relativa, ad esempio) e ciò comporta una distanza tra il nome e il verbo;
- il soggetto è spesso rappresentato da un nome astratto;
- le negazioni sono complesse;
- il lessico è astratto e specifico;
- il messaggio è spesso di tipo descrittivo e esplicativo, più raramente narrativo, ed è fortemente decontestualizzato (nessun uso di deittici);

2.6 Italiano per lo studio nelle competenze a conclusione del primo periodo didattico del I livello

Chiudiamo il capitolo offrendo un'istantanea degli obiettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze pertinenti agli ambiti di studio che il Ministero dell'Istruzione ha stabilito debbano essere raggiunti al termine dei corsi di primo periodo didattico attivati nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. A ulteriore dimostrazione che l'acquisizione della padronanza di un codice appropriato per le situazioni di studio non sia unicamente un problema degli studenti non italofoni, è dimostrato dall'attenzione che ad esso viene riservata nelle linee guida del Ministero dell'Istruzione (v. Indicazioni nazionali 2012). Ultimiamo, dunque, la nostra disamina evidenziando lo spazio che trova la maturazione di competenze nell'italiano per lo studio negli obiettivi di apprendimento previsti al termine della scuola del primo ciclo in generale e, in particolare, dei corsi di primo livello- primo periodo. Nelle indicazioni nazionali del primo ciclo del 2012 si riserva un'attenzione particolare al testo letterario nella sua forma orale (*elementi ritmici e sonori del testo poetico*) e scritta (*scrittura creativa, prosa e versi*), mentre le abilità di acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo privilegiano competenze più trasversali alle varie discipline, come l'uso di termini specialistici e l'acquisizione di confidenza con la struttura dei manuali di studio (vedi tabella 9):

Tab. 9: Competenze nella microlingua/lingua speciale dello studio (Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012)

Ascolto e parlato	Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico.
Scrittura	Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi; scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.
Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo	Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.
Lettura	Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

Nell'elenco delle competenze a conclusione del primo periodo didattico del primo livello relative all'Asse dei linguaggi illustrate nella circolare ministeriale n.9 del 3 novembre 2017⁵³ non si fa un riferimento esplicito ad abilità specifiche nella lingua per lo studio; si richiede, però, che, al termine del percorso, il discente riesca ad "interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali *istruzione e formazione (...)*" mentre, tra le competenze, si sottolinea l'importanza di "interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative" (ma senza specificare in quali) oltre che "leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo" e "produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti". Nella declinazione delle competenze nelle relative conoscenze e abilità ci si focalizza, invece, sull'acquisizione di lessico fondamentale, lessici specifici e lingua d'uso, sulle principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici, nonché sulle tipologie testuali e i generi letterari. Si riserva, invece, molta più attenzione all'acquisizione di abilità per fronteggiare le situazioni di studio, come l'elaborazione del testo attraverso parole chiave, mappe, scalette, l'adozione di strategie e tecniche di lettura per affrontare le situazioni di studio e sui metodi di analisi e

⁵³ La CM n.9 del 3 novembre 2017 e allegati, avente come oggetto istruzioni transitorie per l'Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione degli adulti di primo livello – primo periodo didattico per l'anno scolastico 2017/18, regola i requisiti per l'ammissione e le modalità di organizzazione degli esami di Stato nei CPIA, i risultati di apprendimento e le competenze attesi in esito ai percorsi.

comprensione del testo, nonché sull'applicazione di tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto, come prendere appunti, schematizzare, sintetizzare, etc. (vedi tabella 10):

Tab.10: Competenze a conclusione del primo periodo didattico del primo livello - Asse dei linguaggi

COMPETENZE	
Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative	
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	
Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti	
CONOSCENZE	ABILITÀ
Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso.	Ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi.
Principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici.	Applicare tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto: prendere appunti, schematizzare, sintetizzare, etc.
Parole chiave, mappe, scalette.	Esporre oralmente argomenti di studio in modo chiaro ed esauriente.
Strategie e tecniche di lettura (lettura orientativa, selettiva, analitica, etc.).	Utilizzare varie tecniche di lettura.
Tipologie testuali e generi letterari.	Ricavare informazioni implicite ed esplicite in testi scritti di varia natura, anche relative al contesto e al punto di vista dell'emittente.
Metodi di analisi e comprensione del testo.	Scegliere e consultare correttamente dizionari, manuali, enciclopedie, su supporto cartaceo e digitale.
Modelli di narrazione autobiografica.	Comprendere testi letterari di vario tipo, individuando personaggi, ruoli, ambientazione spaziale e temporale, temi principali e temi di sfondo.
Grafici, tabelle, simboli, mappe, cartine e segni convenzionali.	Ricerare in testi divulgativi (continui, non continui e misti) dati, informazioni e concetti di utilità pratica.
Tipologie di produzione scritta funzionali a situazioni di studio, di vita e di lavoro.	Produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative.
	Produrre differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale ed informale).

Capitolo 3 - La lingua degli studenti dei CPIA: la ricerca, le tecniche e il processo di rilevazione dei dati

3.1 Il disegno di ricerca

L'oggetto della presente ricerca è la competenza linguistica scritta degli studenti dei CPIA in relazione agli obiettivi di apprendimento in uscita dai percorsi di primo livello – primo periodo didattico (DPR 263/12) nella varietà di italiano solitamente attesa negli ambiti di studio, così come definita in 2.6.

La motivazione di questa scelta, nonostante la dispersione nella scuola del primo ciclo possa considerarsi fondamentalmente estinta, è legata alla considerazione che, sulla base della preoccupante situazione emersa per l'Italia dal rapporto OCSE-PIAAC 2013, ricavare elementi di approfondimento sulle competenze alfabetiche della popolazione dimostratasi fragile – che rappresenta, di fatto, l'utenza principale dei CPIA – possa, in qualche modo, rappresentare uno strumento da utilizzare per contrastarne il fenomeno.

In ultimo, se si considera la propedeuticità dei corsi di primo periodo didattico ai percorsi di scuola secondaria di secondo grado, si comprende come acquisire consapevolezza sulla qualità delle competenze degli studenti – di quelle linguistiche, in questo caso – possa fornire elementi utili alla lotta all'abbandono scolastico anche negli Istituti del secondo ciclo (v.1.3).

All'interno della popolazione degli iscritti ai corsi di primo periodo, come abbiamo già avuto modo di osservare in 1.3, la maggioranza è non nativa e di sesso maschile, e si concentra prevalentemente nella fascia di età tra i 14 ai 25 anni. Tuttavia, successivamente a una disamina che contempla anche le caratteristiche della popolazione nativa – maschile e femminile – e non nativa femminile, si nota come l'età della maggioranza degli iscritti si sposti più avanti: se non si considerano, infatti, i picchi della fascia dai 15 ai 19, vediamo che, per i restanti gruppi indagati, la curva degli iscritti è abbastanza stabile e omogenea fino a oltre i 60 anni di età.

Parallelamente, all'atto della selezione del campione, volendo offrire una panoramica quanto più esaustiva ed omogenea possibile dell'utenza dei CPIA, ci siamo resi conto che, per quanto riguarda i non nativi, ad essere sensibilmente più numerosi sono gli utenti appartenenti alla fascia dei maschi dai 14 ai 30 anni, mentre, per i nativi, sono gli utenti con oltre 30 anni di età a rappresentare la maggioranza, ripartita in maniera non eccessivamente eterogenea tra maschi e femmine. Sottolineiamo, inoltre, la difficoltà incontrata nel reperire informanti appartenenti alla popolazione dei nativi, a ulteriore dimostrazione del fatto che i corsi di primo periodo stanno diventando appannaggio quasi totale di un'utenza di cittadinanza non italiana.

Anche in considerazione del fatto che in Italia la normativa prevede che l'età considerata formativa si estenda fino ai 29 anni di età⁵⁴, mentre, a partire dai 30 anni e fino ai 66, si considera un individuo, a tutti gli effetti, nella fascia di età lavorativa, abbiamo deciso di suddividere il campione di somministrazione in due classi di età principali, quella dai 14 ai 29 anni e quella dai 30 ai 66, anche nel tentativo di effettuare una comparazione tra due tipologie di utenza: quella che frequenta i corsi di primo periodo perché ne considera la frequenza funzionale ad un proseguo degli studi o a un inserimento lavorativo; quella costituita da coloro che, trovandosi in piena età lavorativa⁵⁵, si trovano, piuttosto, nella condizione di doversi ricollocare e intravedono nel titolo di studio del primo ciclo uno strumento funzionale a tale obiettivo.

3.2 Le domande di ricerca

La prima domanda a cui si cercherà di dare una risposta attraverso il presente lavoro è se esiste un profilo medio di utente del CPIA e se il suo comportamento linguistico sia correlato, in qualche modo, ai dati socio-

⁵⁴ Il sistema di istruzione in Italia prevede il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età (L. 53/2003 e successivi decreti attuativi). L'obbligo di istruzione può essere assolto o attraverso il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale, di durata triennale o quadriennale (Capo III del D.lgs. 226/2005) finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale (livello EQF 3) o al conseguimento di un diploma professionale (livello EQF 4). L'assolvimento dell'obbligo formativo si realizza anche attraverso periodi di alternanza scuola-lavoro e, a partire dal quindicesimo anno di età, anche tramite un contratto di apprendistato (D.lgs. 15 giugno 2015, n.81). Nell'ambito dei contratti di apprendistato professionalizzante, il limite di età previsto per l'accesso è generalmente di 29 anni (D.lgs. 14 settembre 2011, n. 167).

⁵⁵ In seguito ai provvedimenti introdotti dall'articolo 22-ter, comma 2, del decreto legge numero 78 del 2009 (che individua un collegamento tra i requisiti anagrafici per l'accesso al sistema pensionistico e l'incremento della speranza di vita accertata dall'ISTAT) e dall'articolo 24 del decreto legge numero 201 del 2011 (riforma Fornero), progressivamente e a decorrere dal 1° gennaio 2012 sono ridefiniti i requisiti anagrafici per il pensionamento di vecchiaia i quali, a decorrere dal 1° gennaio 2019, sono pari a 67 anni.

anagrafici raccolti nel corso dello studio (seconda domanda di ricerca), e cioè se gli elementi raccolti attraverso il questionario somministrato siano sufficienti a tratteggiare uno o più profili ricorrenti tra gli studenti che di norma riprendono gli studi presso un Centro.

Alle precedenti risposte è strettamente legata la terza domanda di ricerca, e, cioè, se a un eventuale profilo corrispondano anche determinate caratteristiche linguistiche, e precisamente quelle definite dagli obiettivi stabiliti dal Ministero per la lingua dello studio in uscita dalla scuola del primo ciclo (tabella 11):

Tab. 11: Asse dei linguaggi: competenze, conoscenze e abilità funzionali agli obiettivi di ricerca (elaborazione allegato A.1, art. 11, c.10 Dpr 263/2012)

COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITÀ
Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative.	• Funzioni della lingua ed elementi della comunicazione. • Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso. • Principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici.	• Ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi. • Esporre oralmente argomenti di studio in modo chiaro ed esauriente.
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.	• Tipologie testuali e generi letterari • Metodi di analisi e comprensione del testo.	• Ricavare informazioni implicite ed esplicite in testi scritti di varia natura, anche relative al contesto e al punto di vista dell'emittente.
Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti.	• Tipologie testuali e generi letterari • Modelli di narrazione autobiografica. • Tipologie di produzione scritta funzionali a situazioni di studio, di vita e di lavoro. • Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso.	• Produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative. • Produrre differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale e informale). • Utilizzare forme di comunicazione in rete digitale in maniera pertinente.

Al termine della disamina, proveremo a rispondere all'ultima delle nostre domande di ricerca e, cioè, se sia possibile individuare bisogni formativi specifici per ogni profilo individuato e, in tal caso, anche ipotizzare la tipologia di interventi che potrebbero essere strutturati per soddisfarli.

3.3 Le tecniche di ricerca

Al fine di rispondere ai quesiti di cui sopra, si è rivelato fondamentale indagare due contesti di analisi:

1. un contesto strettamente linguistico, che permettesse di accedere a dati prodotti in una situazione di studio, nell'ambito del quale verificare il possesso delle abilità indicate nella tabella 13;
2. un contesto (socio)linguistico attraverso il quale, da un lato, fare emergere dettagli sul percorso di vita dell'informante, sulle cause che lo hanno portato all'abbandono scolastico, sulle motivazioni che hanno causato il rientro in formazione; dall'altro, ottenere informazioni sul repertorio linguistico degli informanti.

Per accedere ad entrambi i livelli di informazione, si è scelto di utilizzare la tecnica dell'inchiesta campionaria (Corbetta 2003, vol. II, 126) da esplicitarsi attraverso la realizzazione di un questionario ad hoc (Caselli 2005). Il questionario, destinato a studenti nativi e non nativi di CPIA selezionati, è suddiviso in due sezioni, che approfondiremo di seguito in paragrafi dedicati.

3.4 Il questionario: la prova di competenza linguistica

La prima parte del questionario aveva lo scopo di verificare il codice utilizzato nei contesti di studio (v. 3.3) a partire dalla somministrazione di un input testuale e di successivi esercizi ad esso collegati. Essendo le competenze e abilità contemplate per l'italiano dello studio molto numerose e non tutte verificabili nell'ambito di una singola somministrazione, abbiamo deciso di limitarci a un'indagine sulle competenze sintattiche, lessicali e testuali degli informanti, selezionando tra quelle previste dal già citato allegato A.1 all'art. 11, c.10 del DPR 263/2012 (tabella 14), ma anche delle caratteristiche dell'italiano per lo studio descritte in 2.5.

Tab. 12: Competenze, conoscenze e abilità funzionali alla rilevazione dei dati (elaborazione allegato A.1, art. 11, c.10 Dpr 263/2012)

COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITÀ
Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti.	Tipologie testuali e generi letterari	Produrre differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale e informale).
	Modelli di narrazione autobiografica.	
	Tipologie di produzione scritta funzionali a situazioni di studio, di vita e di lavoro.	Produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative.
	Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso.	

Per la costruzione della prova ci si è basati sulla tipologia di “modello C” prevista dal *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo* – pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con nota prot. n.892 del 17 gennaio 2018 – che consiste nella *comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico* – ma anche narrativo –, *anche attraverso richieste di riformulazione*⁵⁶. La nostra scelta è dipesa dalle caratteristiche intrinseche di questa prova, che ben si prestavano alle nostre esigenze (“lo studente, dato un testo letterario – poesia o un breve testo narrativo – dovrebbe dimostrare, attraverso una corretta riscrittura, di averne colto il senso globale. Dovrebbe inoltre essere in grado di sviluppare una breve analisi riferita alle *scelte lessicali*, all'uso della *sintassi*, alle tecniche usate dall'autore per coinvolgere il lettore”). Inoltre, attraverso l'esercizio di riformulazione o *riscrittura*, si ha la possibilità di verificare “*le tante scritture che lo studente dovrà affrontare nel corso degli studi e, in prospettiva, nella vita professionale*” (Nota prot. n.892 del 17 gennaio 2018). Partendo, quindi, dall'assegnazione di un testo, si è previsto lo svolgimento di un esercizio di comprensione testuale attraverso il completamento di alcune frasi, di un'attività di riscrittura di un testo e di una prova lessicale. Il testo somministrato, tratto da un'antologia del terzo anno della scuola secondaria di primo grado, è stato selezionato sulla base delle caratteristiche corrispondenti a quelle indicate nella tabella 14. Rifacendoci, infatti, alla griglia delle competenze in uscita previste dal DPR. 263/2012, ci siamo serviti di un testo classificabile, secondo la tipologia funzionale-comunicativa come *narrativo*, che combina al suo interno il testo tipico del *romanzo* e quello comune al *libro di storia* (Lavinio 2004).

Il testo in questione, tratto da un'antologia per la scuola secondaria di primo grado⁵⁷, presenta una breve storia della genesi e della trama dei Promessi Sposi di Alessandro Manzoni. Questo brano si è rivelato funzionale alla somministrazione per il possesso delle seguenti caratteristiche:

- è breve;
- rappresenta un esempio di testo osservabile in una *situazione tipica di studio* (vedi DPR 263/2012);
- rappresenta una delle tipologie testuali previste dal programma di studi del DPR 263/2012, in questo caso il *testo narrativo*, con tratti di *testo storico* e di *romanzo*;
- contiene strutture sintattiche complesse (Indicazioni nazionali per il curricolo 2012)
- utilizza un *lessico specifico*, tipico delle discipline letterarie e storiche (DPR 263/2012).

Il primo esercizio proposto, quello di sintassi complessa, prevedeva il completamento di tre periodi a partire da un attacco prestabilito. Il primo, “*Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando...*” richiedeva il completamento della proposizione subordinata incidentale implicita di tipo modale e della frase principale interrotta a chiudere il periodo. Il secondo, “*Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo...*” presentava una struttura simile alla precedente (periodo complesso con inciso), in questo caso, rappresentato

⁵⁶ Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo, 7-11.

⁵⁷ A. Barabino, N. Marini (2018). Dai, racconta. Volume 3. Torino, SEI Editrice, p.62.

da una proposizione relativa appositiva già completata, per cui, gli informanti erano chiamati a completare la frase principale. Il terzo, *“Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia...”*, richiedeva, invece, il completamento della sola frase principale, a partire dalla subordinata di tipo temporale implicito già presente. L’obiettivo della prova di completamento era che gli informanti sapessero non solo *“riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione”* (Indicazioni nazionali 2012, p. 36), ma anche verificare se riuscissero a padroneggiarla utilizzando le informazioni presenti nel testo messo a disposizione.

Il secondo esercizio proponeva agli informanti di cimentarsi nella produzione di un testo narrativo collegato al brano input. A partire da una traccia preimpostata e una lunghezza minima richiesta (entrambi gli accorgimenti pensati per rendere i testi prodotti tra loro in qualche modo comparabili), si richiedeva all’informante di effettuare uno sforzo immaginifico (*Immagina di essere o Renzo o Lucia, i protagonisti dei Promessi sposi, e riscrivi la storia come se si svolgesse nel 2019. Continua dalla frase che trovi qui sotto e scrivi circa 200 parole.*), cimentandosi in una prova di scrittura narrativa e adottando un punto di vista altrui – a scelta, quello di Renzo o di Lucia – adattato al contesto attuale. La scelta di “modernizzare” il testo prodotto rispondeva all’esigenza di avvicinare gli informanti al tipo di prova, evitando che venisse percepita in qualche modo astrusa. Non potendo, per la mole delle informazioni raccolte, esaminare tutti gli aspetti del testo narrativo, ci siamo focalizzati su quello temporale, in considerazione del fatto che esso può offrirci elementi interessanti sia riguardo alle modalità di gestione di questa tipologia specifica di testo da parte di parlanti nativi e non nativi, sia sullo stadio di acquisizione della temporalità di parlanti non nativi (Pienemann 1998; Pallotti 2005; Bettoni, Di Biase 2008, 2015)⁵⁸. Nell’architettura del testo narrativo, l’aspetto temporale appare, del resto, preponderante (Segre 1985). Secondo Lavinio 2011:7 “Il testo narrativo è quello il cui focus dominante è teso a presentare azioni o trasformazioni di persone (o personaggi, nel caso dei testi di finzione), oggetti, fenomeni lungo l’asse del tempo: *la temporalità lo fonda e determina*”. Ancora, esso “è associato alla capacità di *percepire il tempo e di cogliere le interrelazioni e differenze relative ai cambiamenti del tempo e col tempo. Ha dunque un campo di referenza dinamico-temporale*” (Lavinio 2004:151). In generale, la narrazione tende a riguardare eventi già avvenuti, e dunque il tempo normale della narrazione è il passato. Più precisamente, dei due sistemi verbali studiati da Benveniste 1966 e Weinrich 1964 in prospettiva testuale (il primo comprendente il passato remoto, l’imperfetto, il trapassato prossimo e i condizionali; il secondo, il presente, il passato prossimo e il futuro), quello destinato specificamente alla narrazione sarebbe il primo (Weinrich parla di *tempi narrativi*, Benveniste di *tempi della storia*); il secondo, invece, sarebbe utilizzato per l’interazione e la modifica delle opinioni (Weinrich li definisce *tempi commentativi*, Benveniste *tempi del discorso*). Tuttavia, Roggia 2011 puntualizza che l’ambito d’uso dei tempi narrativi come proposto da Weinrich non illustra tutte le possibilità espresse nell’ambito della narrazione, perché non tutti i testi di questa tipologia usano in prevalenza tempi narrativi, ma, nelle narrazioni spontanee, soprattutto orali, possono anche prevalere narrazioni al passato prossimo – che è un tempo commentativo – così come narrazioni al presente. All’interno dei testi narrativi, dunque, sono ammessi sia tempi cosiddetti *commentativi* sia tempi cosiddetti *narrativi*: la scelta tra i due sistemi dipende essenzialmente dalla funzione complessiva del macro-atto del narrare. Nella strutturazione dei tempi verbali nel testo narrativo, Weinrich 1964 rileva anche l’opposizione tra *sfondo* e *primo piano* della narrazione – il rilievo narrativo – da cui deriva la distribuzione dei tempi verbali all’imperfetto e al passato remoto. Per le rispettive proprietà aspettuali⁵⁹, l’imperfetto è solitamente impiegato nello *sfondo* del testo

⁵⁸Secondo la teoria della processabilità di Pienemann, ripresa e approfondita da Pallotti 2005, Bettoni e Di Biase 2008, 2015 per l’italiano L2, nel processo di acquisizione di una lingua seconda si rileva, inizialmente, l’utilizzo di una forma basica che non prevede la flessione del verbo; successivamente, compare il passato prossimo, che non viene acquisito presto, soprattutto nella sua interezza, tant’è che viene in principio utilizzato anche solo come participio passato. Successivamente compare l’imperfetto, che esprime l’aspetto durativo del verbo. L’apprendimento della temporalità avverrebbe, quindi, attraverso una sequenza universale del tipo forma basica > ‘passato prossimo’ > imperfetto > futuro.

⁵⁹La “temporalità” espressa dal verbo è caratterizzata in modo diverso dalle categorie grammaticali di tempo, aspetto e azione del verbo. Il tempo stabilisce una connessione diretta tra il momento dell’evento espresso dal verbo e il momento dell’enunciazione, sebbene possa esprimere anche valori modali (Bertinetto, 1997: 20-22); l’aspetto esprime, invece, i modi diversi di vedere la scansione temporale interna a una situazione (Comrie, 1976:3) e indica la dimensione temporale attribuita dal parlante all’evento indicato dal verbo, indipendentemente dal momento in cui l’evento è collocato. Si è soliti distinguere, pertanto, tra aspetto perfetto – in cui l’azione è vista come conclusa o colta nella sua globalità – e aspetto imperfetto, dove l’azione è vista nel suo svolgersi, senza riferimento alla fine. Bertinetto 1986:119 effettua l’ulteriore distinzione, nell’aspetto imperfetto, tra le categorie di abituale, progressivo e continuo e, in quello imperfetto, di compiuto e aoristico (> progressivo). L’esemplificazione di tali differenze, in italiano, impiega spesso il tempo imperfetto per rendere l’aspetto imperfetto, e il tempo perfetto (semplice o composto) per l’aspetto perfetto (cfr. Grandi, 2010: 113). L’azione si riferisce, in ultimo, al modo in cui l’evento indicato dal verbo è presentato dal punto di vista delle fasi che lo compongono (classificabili in base alle caratteristiche di dinamismo, durata e telicità).

per rappresentare gli eventi nel loro svolgersi, anche in maniera indefinita, oppure a esprimere proprietà permanenti (per questo è solitamente utilizzato per le descrizioni o per sovrapporre gli eventi in parte o in tutto); il passato remoto, invece, è utilizzato nel *primo piano* per porre gli eventi singolarmente e in successione. L'opposizione tra *sfondo* e *primo piano* si concentra particolarmente all'inizio e alla fine dei testi narrativi (Weinrich 1964), ed è presente anche nel sistema dei tempi commentativi (imperfetto - passato prossimo), mentre si neutralizza nelle narrazioni al presente e al futuro (Roggia 2011). Sulle ulteriori possibili cause che portano a preferire l'utilizzo del passato remoto al passato prossimo nella produzione testuale narrativa, Bertinetto 1986 ricorda come l'uso linguistico contemporaneo italiano, specie di quello parlato, dipenda fortemente dalla variabilità geografica, e ciò è ancora più vero nel caso di questi due tempi verbali⁶⁰, in quanto il passato prossimo è tipico dell'Italia settentrionale, mentre è probabile che non sia mai penetrato nell'uso vivo delle regioni del Sud, probabilmente a causa del sostrato greco. In aggiunta alle variazioni diatopiche, bisognerebbe considerare anche quelle diastratiche, cioè il grado di adesione dei singoli parlanti (indipendentemente dalla provenienza geografica) ad una predeterminata e ipotetica norma – quella toscana – “o meglio: a ciò che si presume tale “norma” debba essere, magari sulla scorta dell'insegnamento ricevuto a scuola, con tutti gli inevitabili ipercorrettismi che ciò comporta” (Bertinetto 1986:405). La varietà toscana, infatti, dotata in passato di indiscusso prestigio letterario, mantiene tuttora in vita l'opposizione tra i due tipi di passato. Ciò sancisce la permanenza del passato remoto, quanto meno nell'uso scritto. Lo studioso individua ulteriori motivazioni per la preferenza dell'uno rispetto all'altro anche nelle caratteristiche intrinseche ai due tempi verbali. Il *passato prossimo* si caratterizza, infatti, per i seguenti tratti, attivati solo nelle circostanze opportune:

- valore aspettuale di compiutezza, ovvero “rilevanza attuale” del processo (considerato psicologicamente attuale nei suoi perduranti effetti);
- riferimento temporale non necessariamente deittico, manifestantesi sotto forma di mera anteriorità rispetto ad un momento di riferimento dislocato nel passato o nel futuro (generalmente espresso dalla proposizione reggente), nonché sotto forma di designazione cronologicamente vuota, come accade negli usi intemporalmente;
- conclusione indeterminata del processo, come si osserva specificamente nell'accezione “inclusiva”, che è di senso imperfettivo (Bertinetto 1986:405).
- Il *passato remoto* si contraddistingue, piuttosto, per i seguenti tratti, tutti strettamente necessari:
- immancabile conclusione del processo anteriormente al momento dell'enunciazione;
- deitticità della designazione temporale (ovviamente riferita al passato);
- specificità del riferimento temporale, che non tollera interpretazioni eventuali, abituali, ecc. (Bertinetto 1986:428)

In qualche caso sembra, inoltre, che il passato prossimo si avvicini più al comportamento dell'imperfetto che non a quello del passato remoto, soprattutto per la sua frequenza di impiego in coincidenza con connettivi come *già*, *ormai* e *non...ancora, mentre* (Blücher 1974); questo testimonia ulteriormente della versatilità del passato prossimo sia sul piano aspettuale che su quello temporale; se si aggiunge, poi, che il passato prossimo è in grado di svolgere gli stessi compiti che sono di pertinenza del passato remoto, si comprende bene, secondo Bertinetto, perché il primo continui ad espandersi a scapito del secondo. Chiudiamo questo paragrafo approfondendo il contesto del terzo e ultimo esercizio proposto, costruito sulla falsariga della prova ministeriale di cui alla Nota prot. n.892 del 17 gennaio 2018 (ivi). Esso è costituito in un test di comprensione lessicale con l'obiettivo di verificare, attraverso l'utilizzo di sinonimi o perifrasi, la conoscenza di alcuni esempi di lessico specifico o di espressioni figurate tipiche dei testi di studio (Allegato 1 all'art.11 del DPR 263/2012). I dieci termini selezionati, suddivisi tra espressioni figurate ed espressioni proprie del lessico specifico dei testi narrativi e storici, rimandano a conoscenze culturali o enciclopediche, *cioè alle conoscenze pregresse di chi legge e al lessico specifico e ricco (...), oltre che all'uso di un linguaggio non comune utilizzato in accezioni particolari*, tipico dei testi di studio (Plazzotta 2003).

In considerazione di questa categoria distinguiamo, dunque, tra verbi di stato (esprimono una condizione immobile e continua, es. esistere, stare), verbi di processo (indicano un cambiamento o un'azione che richiede tempo, es. correre, crescere), verbi istantanei (indicano eventi che non hanno una durata interna, es. scoppiare, trovare (Serianni 1991).

⁶⁰Per una questione di vantaggio e maggiore perspicuità, Bertinetto utilizza la seguente terminologia per indicare i tempi verbali qui indagati: Passato Remoto = Perfetto Semplice (PS); Passato Prossimo = Perfetto Composto (PFC) (Bertinetto 1986). Escludendo tali motivazioni dalla presente trattazione, continueremo, pertanto, a identificare i due tempi con la terminologia comunemente utilizzata (passato remoto/passato prossimo).

3.5 Il questionario: la sezione socio-anagrafica

La prima parte della seconda sezione (domande 1-15), partendo dall'individuazione di variabili socio-anagrafiche standard, aveva l'obiettivo di identificare il repertorio linguistico degli informanti e il loro comportamento linguistico negli ambiti di utilizzo formali (lavoro) e informali (famiglia e amici). Essendo, inoltre, il questionario pensato per essere somministrato anche a un'utenza non italoфона, per quest'ultima sono state inserite delle domande specifiche volte a indagare il livello di competenza in Italiano posseduta. Le seguenti sezioni del questionario avevano l'obiettivo, invece, di indagare il percorso scolastico dell'informante e le ragioni che hanno portato all'abbandono scolastico prima (domande 16-21) e al rientro in formazione poi (domande 22-30), nonché, gli obiettivi in uscita (domande 31 e 32). Per costruire questa seconda sezione ci si è basati su due strumenti già utilizzati in indagini riguardanti un'utenza affine, apportando lievi modifiche per adattarlo alle esigenze specifiche dello studio. Il primo, il questionario costruito nell'ambito di una ricerca di dottorato sulle cause dell'abbandono e le motivazioni al rientro scolastico di utenti che hanno frequentato i corsi dei CPIA di secondo livello nella città di Napoli (De Falco 2017); il secondo, il questionario utilizzato nell'ambito del monitoraggio dell'utenza e di autovalutazione condotto nell'anno scolastico 2016-17 presso gli allora quattro CPIA della regione Sardegna (Pitzalis, Ennas, Atzori, Carta, Uccheddu 2018).

3.6 Il campionamento e le fasi della ricerca

Il campione da analizzare è stato estratto dall'universo degli iscritti ai corsi di primo periodo dei CPIA di Torino-Asti e Cagliari-Serramanna nell'anno scolastico 2018-19 (anno della raccolta dei dati). La scelta di attingere da questi bacini di utenza è dipesa dalla volontà di esplorare due realtà territoriali diverse in termini di dispersione scolastica, concentrazione degli iscritti ai corsi dei CPIA e caratteristiche dell'utenza. La realtà territoriale piemontese, come emerso precedentemente (vedi cap.1.3) è espressione di un Nord Italia caratterizzato da basse percentuali di dispersione scolastica, ma da un'alta affluenza di cittadini non italiani ai corsi di primo periodo dei CPIA. In Sardegna, al contrario, pur non costituendo le percentuali di dispersione per la scuola secondaria di primo grado motivo di preoccupazione, la presenza di cittadini italiani iscritti a questo segmento di offerta formativa è ancora considerevole e la proporzione tra cittadini italiani e non italiani è più equilibrata rispetto allo scenario descritto per il Nord Italia. Per caratteristiche territoriali simili e per raggiungere un numero congruo di somministrazioni, si è deciso di accorpate i campioni dei CPIA di Asti e Torino da una parte e di Cagliari e Serramanna dall'altra, che sono stati analizzati come un universo unico. Dalle anagrafiche degli iscritti fornite dalle segreterie dei CPIA di Asti e Torino, da una parte, e Cagliari e Serramanna, dall'altra, è emersa l'estrema variegatura della provenienza geografica degli iscritti.

Gli iscritti provenienti dal Marocco sono, infatti, la maggioranza nella provincia di Torino (ma non in tutti i CPIA), mentre ad Asti la maggioranza degli iscritti proviene dalla Nigeria, anche se la quota marocchina è comunque tra le prime tre in termini numerici. Nei CPIA del sud Sardegna, invece, a prevalere tra gli iscritti di cittadinanza non italiana sono gli studenti nigeriani e senegalesi per il CPIA di Cagliari, e guineani per quello di Serramanna (anche se con numeri molto bassi). La popolazione marocchina è comunque presente, ma con numeri molto esigui. Questo scenario di fondo ha determinato la difficoltà di effettuare un disegno di campionamento di tipo probabilistico e ci ha orientati verso la scelta di un campionamento a quote (Corbetta 2001, 278). Abbiamo, per tale ragione, deciso di individuare il campione di somministrazione attraverso livelli di dettaglio via via crescenti e discriminati sulla base di determinate variabili. La prima variabile a essere isolata, visti gli obiettivi di ricerca, è stata quella della lingua di provenienza. Si è, infatti, inizialmente suddivisa la popolazione tra utenti nativi e non nativi, discriminati sulla base della loro cittadinanza (v. 1.3). All'interno della porzione di non nativi così ottenuta, si era deciso, inizialmente, di privilegiare i gruppi di non nativi non solo sufficientemente numerosi, ma anche comuni alle due aree di indagine e che avessero rappresentanti sufficienti sia di sesso femminile, sia delle classi di età individuate; questa decisione aveva portato, in un primo momento, alla selezione di gruppi di iscritti provenienti dalla Nigeria e dal Senegal, i quali esprimevano, se considerati nel complesso, le caratteristiche di interesse. Ai numeri delle anagrafiche degli studenti si è contrapposta, tuttavia, la realtà della frequenza degli iscritti, che nei CPIA è assai volatile. L'instabilità della frequenza scolastica, secondo quanto riportato dal personale docente coinvolto nelle operazioni di raccolta dati, avviene per cause diverse. Intanto, la prima considerazione che appare opportuno effettuare è che, in un contesto in cui la frequenza ai corsi non è obbligatoria, come nella scuola secondaria del diurno, in assenza di

una motivazione forte o di obiettivi ben delineati, la stessa partecipazione alle lezioni subisce un andamento altalenante, a conferma di quanto si è cercato di approfondire in 2.1 circa le caratteristiche dell'apprendimento in età adulta. Inoltre, da quanto riportato dal corpo docente coinvolto nelle operazioni di raccolta dei dati, può accadere che uno studente si iscriva e poi non si presenti alle lezioni, o che abbandoni nel corso dell'anno scolastico perlopiù per motivazioni legate al lavoro o a trasferimenti – nel caso di utenti stranieri – o, ancora, perché completa il proprio percorso in sessioni straordinarie – che solitamente si svolgono a marzo – e, quindi, prima del termine dell'anno scolastico. Ancora, molto più semplicemente, perché assente nel giorno stabilito per la raccolta dei dati. Questo ha portato, dunque, a non poter fare più affidamento sui numeri risultanti sulla carta e a dover individuare una nuova strategia di raccolta. Si è scelto, di conseguenza, di individuare degli altri gruppi di iscritti con caratteristiche simili a quelle degli studenti nigeriani e senegalesi; si è allargata quindi l'area di estrazione ai cittadini provenienti dall'Africa sub-sahariana occidentale – nello specifico da Costa d'Avorio, Gambia, Ghana, Guinea, Mali – perché questo accorpamento avrebbe permesso di ottenere una quantità di dati sufficienti e che questi fossero qualitativamente non molto distanti tra loro (v. capp. 4.2 e 4.4). La seconda variabile di discriminazione è stata quella dell'età. Basandoci ancora una volta sulla disamina effettuata al cap. 1.3, oltre che sull'anagrafica degli iscritti di Asti-Torino e di Cagliari- Serramanna, abbiamo individuato due classi di età, 14-29 e 30-66, suddivise, successivamente, per sesso. La delimitazione di queste due classi ci è apparsa funzionale all'ottenimento di ulteriori elementi sulle due "nature" degli studenti dei CPIA, così come identificate in 3.1: quella degli studenti ancora in formazione, che scelgono di iscriversi ad un CPIA perché reputano il completamento dell'obbligo formativo funzionale al proprio inserimento lavorativo, e quella di coloro che, al contrario, provengono già dal mondo del lavoro e tentano un reinserimento che pensano possa essere facilitato dal possesso del titolo di conclusione della scuola del primo ciclo. Di seguito presentiamo la situazione degli iscritti ai corsi di primo livello-primo periodo nei CPIA di Asti-Torino e Cagliari, Serramanna (tabelle 13-20) relativamente all'anno scolastico 2018-19. La classe degli over 67 è, in questa fase, mantenuta per dimostrare quanto essa sia effettivamente residuale ai fini della raccolta dei dati.

Tab. 13: CPIA di Asti: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA Asti	14-29		30-66		67+		TOT
	M	F	M	F	M	F	
Nigeria	35	15	10	5			65
Albania	15	19	4	8			46
Marocco	4	9	6	11			30
Italia	2	4	17	2	2		27
macedonia	1	6	1	14			22
Senegal	17	2	2	1			22
Gambia	14	1	1				16
Mali	12			1			13
costa d'avorio	9	1	1	1			12
moldavia		3	4	4			11
Ghana	8	1	1				10
Guinea	8		1				9
Perù	1	3	2	3			9
bangladesh	7						7
Romania	1			5			6
Pakistan	4		1				5
Ucraina			2	3			5
venezuela			3	2			5
Brasile			2	2			4
Egitto	1	1		2			4
Somalia	4						4
burkina faso	3						3
Niger	3						3
rep.dominicana			1	2			3
Cile		1		1			2

Cina		1		1			2
Congo		1		1			2
Ecuador			2				2
Filippine		1		1			2
guinea bissau	2						2
Iraq	1		1				2
Libia		2					2
Russia		1		1			2
Togo	1		1				2
Algeria				1			1
Bulgaria			1				1
Burundi		1					1
Camerun			1				1
Cuba	1						1
Iran	1						1
Liberia	1						1
Messico		1					1
Polonia				1			1
Siria			1				1
Spagna			1				1
sri lanka		1					1
Tunisia				1			1
Turchia		1					1
TOT	156	76	67	74	2		375

Tab. 14: CPIA 1 Torino: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 1 Torino	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
marocco	27	42	32	44			145
italia	13	25	31	71	1	2	143
perù	37	20	26	19			102
nigeria	22	20	11	28			81
romania	1	7	33	11			52
albania	7	6	3	15			31
senegal	3	12	3	11			29
moldavia	4	1	13	3			21
brasile	3	1	10	4			18
egitto	5	3	3	6			17
colombia	2	3	7	1			13
gambia		10		2			12
filippine	3	3	5				11
ecuador	2	2	4	1			9
venezuela	2	2	4	1			9
cuba	1	3	4				8
tunisia	1	4		3			8
bangladesh	1	6					7
el salvador	1	4	1	1			7
pakistan	1	4		2			7
iran	2		1	3			6
russia	4		2				6
cina	1	1	2	1			5
gabon		3		2			5
somalia				5			5
guinea bissau		3		1			4

siria			2	2			4
ucraina	1		2	1			4
congo		1		2			3
ghana		3					3
guinea	2			1			3
libano	2	1					3
mali		3					3
paraguay	1	2					3
afghanistan	2						2
algeria				2			2
angola			2				2
bolivia			2				2
costa d'avorio		1		1			2
etiopia				2			2
honduras		2					2
liberia		2					2
libia	2						2
macedonia	1	1					2
mauritania		2					2
spagna			1	1			2
turchia		2					2
argentina				1			1
armenia	1						1
bosnia erzegovina				1			1
bulgaria			1				1
capo verde	1						1
ciad				1			1
francia	1						1
germania		1					1
giordania	1						1
india	1						1
kazakhstan			1				1
rep.dominicana		1					1
serbia			1				1
seychelles		1					1
sierra leone		1					1
TOT	159	209	207	250	1	2	828

Tab. 15: CPIA 2 Torino: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 2 Torino	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
marocco	52	55	88	46			241
nigeria			89	109			198
italia	25	22	49	24	1		121
costa d'avorio	12	33	17	20			82
egitto	15	16	32	19			82
bangladesh	8	51	3	18			80
gambia	1	53		2			56
mali	4	46	1	5			56
ghana	1	35	5	11			52
pakistan			2	38			40
senegal			6	33			39
guinea	1	34		3			38
camerun	4	17	5	3			29
albania	7	11	8	1			27
brasile	2	1	17	5			25
afghanistan		18		5			23
perù			10	11			21
romania			17	1			18
guinea bissau		14					14
etiopia	1	10	2				13
somalia			2	10			12
libia	3	3	1	4			11
congo	3	1	1	4			9
cina	2		4	2			8
india		1	2	5			8
armenia			2	5			7
eritrea		1	2	4			7
iran		4	2	1			7
tunisia			7				7
filippine	1	1	1	3			6
colombia	2		3				5
moldavia			5				5
turchia			5				5
ucraina			5				5
ciad	1	2		1			4
cuba	1	2	1				4
kenya			4				4
siria			2	2			4
argentina	2			1			3
bosnia erzegovina	1	1	1				3
madagascar	1		1				2
bolivia		1					1
ecuador			1				1
georgia			1				1
guatemala				1			1
honduras		1					1
liberia		1					1
mauritania				1			1
ruscia			1				1
sierra leone				1			1
sudan				1			1

venezuela			1				1
bielorussia			1				1
burkina faso		1		1			2
cile			2				2
el salvador			1				1
haiti				2			2
iraq		4	1	6			11
niger				1			1
paesi bassi			1				1
TOT	150	440	412	410	1	0	1413

Tab. 16: CPIA 3 Torino: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 3 Torino	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
marocco	7	8	16	8			39
italia	9	13	11		2		35
peru	5	2	19	3			29
nigeria	2	17	4	3			26
albania	9	2	9	2			22
senegal	1	15	3	3			22
moldavia	1	15					16
mali		14					14
egitto	3	5		2			10
gambia		9		1			10
guinea		9					9
ucraina	2	1	6				9
ghana	2	6					8
pakistan	1	5		2			8
camerun	4		1	2			7
costa d'avorio		6		1			7
repubblica domini- cana	2	1	4				7
armenia	1		2	2			5
ecuador		1	3	1			5
venezuela	2	1	1	1			5
argentina	1		3				4
cuba	2	1	1				4
tunisia	1		2	1			4
turchia	1	3					4
bangladesh	1	1		1			3
somalia		2	1				3
sudan		2		1			3
bolivia		1		1			2
cina repubblica po- polare	1		1				2
filippine	1		1				2
liberia		2					2
regno unito				2			2
togo		1		1			2
bielorussia	1						1
boznia erzegovina				1			1
el salvador			1				1
etiopia			1				1
francia	1						1
india			1				1

iugoslavia			1				1
kenya		1					1
libia			1				1
lituania			1				1
stati uniti d'america			1				1
thailandia			1				1
benin - ex dahomey		3					3
brasile	6	4	12	1	1		24
colombia	1	3	3	1			8
federazione russa	1		2				3
libano		1					1
macedonia		1		2			3
romania	4	5	21	4			34
siria		1					1
TOT	73	162	134	47	3		419

Tab. 17: CPIA 4 Torino: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 4 Torino	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
nigeria	21	34	6	13			74
marocco	12	6	22	24			64
italia	9	18	12	4			43
costa d'avorio	3	25		5			33
romania	3	3	20	5			31
senegal	1	21	1	5			28
gambia		21	1	2			24
guinea		23					23
mali	1	18		1			20
pakistan		5		14			19
peru	7		9	3			19
ghana		14		3			17
camerun		8	3	5			16
cuba	4		7	1			12
brasile	1	1	7	2			11
albania	3	1	6				10
russa, federa- zione	2	1	2	2			7
afghanistan	1	5					6
sudan	1	3	1	1			6
bangladesh		4		2			6
ucraina	2		3				5
nigeria		3		1			4
armenia			1	2			3
benin		1	2				3
egitto		2	1				3
venezuela			2	1			3
moldavia	1		1	1			3
siria			1	2			3
argentina	1		1				2
colombia		1	1				2
congo		1	1				2
croazia	2						2
guinea bissau		2					2
rep. dominicana		1	1				2
somalia		1		1			2

tanzania			2				2
togo		2					2
tunisia		1	1				2
burkina faso		2					2
kosovo	1		1				2
bolivia			1				1
rep.centraficana		1					1
ecuador	1						1
giappone			1				1
guatemala				1			1
india				1			1
iraq		1					1
liberia				1			1
polonia			1				1
singapore				1			1
sri lanka			1				1
thailandia			1				1
cina	1						1
francia			1				1
TOT	78	230	122	104	0	0	534

Tab. 18: CPIA 5 Torino: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 5 Torino	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
senegal	1	32	3	10			46
costa d'avorio		33	1	8			42
marocco	6	7	15	13			41
nigeria	4	27	2	8			41
gambia		29		3			32
guinea		22		3			25
mali		23					23
brasile	7		10	4			21
italia	9	8	3	1			21
benin	2	10	2	6			20
ghana		13	1	5			19
romania	5	3	9	2			19
peru	3	2	3	4			12
camerun	1	4	2	4			11
albania	3	2	5				10
ucraina	1		6	1			8
pakistan		3		4			7
moldavia	2		3				5
russe, federa- zione	1		4				5
somalia		5					5
bangladesh		4					4
siria	1	2		1			4
tunisia		2	1	1			4
venezuela			3	1			4
burkina faso		2		1			3
guinea bissau		3					3
argentina			2				2
armenia			2				2
cina			2				2
cuba			1		1		2

egitto		1		1			2
filippine			2				2
india	1		1				2
sierra leone		2					2
togo		1		1			2
bolivia			1				1
ecuador				1			1
iran			1				1
lettonia	1						1
liberia		1					1
messico			1				1
nepal			1				1
niger		1					1
rep.dominicana			1				1
spagna		1					1
sri lanka	1						1
uganda				1			1
TOT	49	243	88	84	1	0	465

Tab. 19: CPIA 1 Cagliari: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA 1 Cagliari	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
italia	30	63	51	83	3	8	238
nigeria	11	40	2	7			60
senegal	4	29	4	17			54
gambia	1	38		4			43
mali	1	29					30
costa d'avorio	1	27		1			29
guinea		23					23
marocco	1	7	8	4			20
bangladesh	2	10					12
brasile	1	2	6				9
camerun	1	4	1	1			7
ucraina	1	1	3	2			7
algeria		2		3			5
ghana	1	3		1			5
pakistan	1	4					5
colombia		1	2	1			4
germania		2	2				4
kirghizistan	1	2	1				4
namibia		3		1			4
sierra leone		3		1			4
burkina faso		3					3
egitto		3					3
filippine		1	2				3
india		2		1			3
russe, federa- zione			2	1			3
siria		3					3
togo		3					3
tunisia			1	2			3
albania		1		1			2
argentina	1	1					2
etiopia		1		1			2
francia				2			2

guinea bissau		2					2
paesi bassi		1		1			2
ungheria			2				2
venezuela			1	1			2
Bosnia-erzego- vina		1					1
cina		1					1
cuba				1			1
ecuador			1				1
eritrea		1					1
georgia			1				1
giordania		1					1
indonesia			1				1
kazakhstan			1				1
liberia		1					1
messico				1			1
palestina		1					1
romania		1					1
serbia			1				1
somalia		1					1
sri lanka				1			1
sud africa		1					1
uganda				1			1
TOT	58	323	93	140	3	8	625

Tab. 20: CPIA 2 Serramanna: iscritti ai corsi di primo periodo (as 2018-19)

CPIA2 Serramanna	14-29		30-66		67+		TOT
	F	M	F	M	F	M	
italia	5	6	6	11		2	30
guinea		8		1			9
gambia		5					5
mali		4					4
senegal		2		2			4
nigeria		2	1				3
india			2				2
costa d'avorio		1					1
marocco	1						1
polonia			1				1
sierra leone		1					1
TOT	6	29	10	14		2	61

Dall'aggregazione dei dati è emerso lo scenario seguente (tabelle 21-24):

Tab. 21: CPIA Asti-Torino – Iscritti Africa subsahariana occidentale

CPIA Asti – Torino	14-29		30-66		67		TOT
	F	M	F	M	F	M	
costa d'avorio	24	99	19	36			178
gambia	15	123	2	10			150
ghana	11	72	7	19			109
guinea	11	88	1	7			107
mali	17	104	1	7			129
nigeria	84	113	122	166			485
senegal	101	217	123	173			614
TOT	263	816	275	418			1772

Tab. 22: CPIA Asti-Torino – Iscritti Italia

CPIA Asti-Torino	14-29		30-66		67		TOT
	F	M	F	M	F	M	
italia	67	90	123	102	6	2	390
TOT	67	90	123	102	6	2	390

Tab. 23: CPIA Cagliari-Serramanna - Iscritti Africa subsahariana occidentale

CPIA Cagliari-Serramanna	14-29		30-66		67		TOT
	F	M	F	M	F	M	
costa d'avorio	1	28		1			30
gambia	1	43		4			48
ghana	1	3		1			5
guinea		31		1			32
mali	1	33					34
nigeria	11	42	3	7			63
senegal	4	31	4	19			58
TOT	19	211	7	33			270

Tab. 24: CPIA Cagliari-Serramanna - Iscritti Italia

CPIA Cagliari-Serramanna	14-29		30-66		67		TOT
	F	M	F	M	F	M	
italia	35	69	57	94	3	10	268
TOT	35	69	57	94	3	10	268

3.7 I campioni estratti

Nonostante l'intenzione di estrarre un campione per quote con effettuazione di 25 interviste per ogni gruppo, il contesto di rilevazione e le problematiche esposte in 3.6 non ci hanno permesso di rispettare la pianificazione ipotizzata. Ci siamo, pertanto, dovuti limitare alla somministrazione di quanti più questionari possibile alla platea disponibile e appartenente alle categorie individuate. Come si evince dalle tabelle 25 e 26, non per tutte le classi individuate è stato possibile raccogliere un numero congruo di dati, mentre per altre i numeri prestabiliti si sono addirittura superati.

Tab. 25: Campione di rilevazione dei CPIA di Asti-Torino

PIEMONTE - CPIA Asti-Torino			
nativi			
classe di età	f	m	tot
14-29	6	14	20
30-66	15	10	25
TOT	21	24	45
non nativi			
classe di età	f	m	tot
14-29	21	33	54
30-66	9	9	18
TOT	30	42	72
TOT GEN	51	66	117

Tab. 26: Campione di rilevazione dei CPIA di Cagliari-Serramanna

SARDEGNA – CPIA di Cagliari-Serramanna			
nativi			
classe di età	f	m	tot
14-29	6	15	21
30-66	17	26	43
TOT	23	41	64
non nativi			
classe di età	f	m	tot
14-29	1	33	34
30-66	1	4	5
TOT	2	37	39
TOT GEN	25	78	103

Ad essere stati svantaggiati sono i gruppi femminili, soprattutto quelli nativi della classe 14-29 per entrambe le regioni e delle donne non native che frequentano i CPIA sardi; i gruppi delle cittadine non italiane del Piemonte sono, invece, abbastanza numerosi, soprattutto quelli della categoria 14-29). Anche la classe 30-66 dei non nativi appare sensibilmente sottodimensionata, ma questo, effettivamente, riflette la composizione dei CPIA come l'abbiamo esposta in 1.3, così come non dovrebbe costituire una sorpresa il fatto che nei CPIA del Piemonte si sia avuta difficoltà a raccogliere dati nella popolazione degli iscritti nativi – soprattutto appartenenti alla fascia 14-29 – difficoltà che si è presentata in maniera meno sensibilmente nei CPIA del sud Sardegna.

Nonostante, dunque, i dati non possano essere considerati esaustivi ai fini di un'inferenza statistica su tutta la popolazione dei CPIA, essi descrivono e mettono in luce, comunque, caratteristiche fino ad oggi rimaste inesplorate e che possono essere un utile punto di partenza per approfondimenti futuri.

3.8 La raccolta dati: problematiche riscontrate

La raccolta dei dati ha avuto luogo nel mese di maggio del 2019 in entrambe le aree selezionate e ha coinvolto i Dirigenti scolastici e il corpo docente dei CPIA. Sia i Dirigenti che i docenti coinvolti hanno accettato di buon grado di partecipare alla sperimentazione, collaborando fattivamente alla buona riuscita della raccolta dati. La scelta del mese di maggio per la somministrazione è dipesa da diversi fattori. In primo luogo, si voleva intervenire in un momento in cui il programma di studi fosse già in via di conclusione e in cui gli obiettivi in uscita fossero già (in teoria) acquisiti o prossimi al conseguimento.

In secondo luogo, non si voleva gravare con la nostra raccolta in un periodo di suo già molto impegnativo per i docenti, di norma avvicendati alla fine dell'anno scolastico con la chiusura delle ultime attività e la preparazione degli esami.

A di là delle difficoltà sopra descritte a reperire gli informanti, a cui aggiungiamo l'oggettiva complessità di muoversi, data la natura dei CPIA, su sedi plurime sparse sul territorio per effettuare la somministrazione, la raccolta non ha subito rallentamenti di sorta.

Anche gli informanti si sono dimostrati collaborativi. Tutti hanno percepito la prova come impegnativa, soprattutto gli studenti non nativi, che raramente sono riusciti a completarla. L'analisi dei dati sarà presentata in seguito, ma già questa prima evidenza è stata indicativa di come una prova con determinati obiettivi linguistici fosse al di fuori della portata della maggior parte degli studenti coinvolti. È, però, importante ricordare, e questo non può non apparire come un punto debole nella normativa che regola il funzionamento dei CPIA, che, come già messo in luce in questa trattazione in 1.2 (ivi), *“ai Centri possono iscriversi gli adulti anche stranieri che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione”* (DPR 263/2012, art.3, c.1), e che nessuna prova di competenza linguistica è prevista per l'accesso ai corsi. L'unica possibilità che si dà agli studenti non italiani del primo periodo, si ricorda, è di usufruire di un'ulteriore quota di 200 ore che *“può essere utilizzata anche ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri”* (DPR 263/2012, art.4) o *“possono essere fruiti per ciascun livello anche*

in due anni scolastici” (DPR 263/2012, art.5, comma 1d), ma, generalmente, la stessa estensione oraria non viene contemplata per la platea degli utenti nativi. Nonostante la norma ministeriale non lo imponga, probabilmente dettata dal buon senso comune, è apparsa comunque essere consuetudine radicata nei vari Centri coinvolti, corroborata dai dati raccolti nel cap.4, quella di permettere l’accesso ai corsi di licenza media agli studenti che avessero maturato un livello di competenza almeno di livello A2 del QCER, in seguito, solitamente, a un corso di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana frequentato presso lo stesso CPIA. Come abbiamo visto in cap.2 e vedremo ancora in cap.4, però, un livello di competenza linguistica di questo tipo non è sufficiente ad affrontare un percorso di studi pari al primo periodo didattico come è definito sulla carta, in quanto esso richiederebbe l’acquisizione di competenze linguistiche molto superiori a quelle previste dal livello A2 del QCER⁶¹.

Alcuni degli informanti arrivano ai corsi di secondo periodo dopo aver frequentato un corso di livello B1, ma è doveroso sottolineare che tale circostanza avviene molto raramente, anche se ciò non significa che tutti gli studenti stranieri non abbiano le capacità per seguire un corso di primo periodo pur non avendo frequentato un corso di lingua precedentemente.

In ogni caso, agli studenti in evidente difficoltà nella compilazione del questionario è stato chiesto di compilare almeno la parte socio-anagrafica, in modo da ottenere, se non altro, dati utili ad effettuare una profilazione sociolinguistica dell’informante.

⁶¹Ricordiamo che il livello A2 del QCER prevede il seguente profilo di competenza: “Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.” (Tratto da: Consiglio d’Europa (2002) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Firenze: La Nuova Italia; pag. 32)

Capitolo 4 – Il profilo degli studenti del CPIA: analisi dei risultati

Il primo quesito a cui cercheremo di rispondere è se esista un profilo medio dell'utenza del CPIA e quali caratteristiche esso abbia. Per facilitarne il tracciamento, si è provveduto ad aggregare i dati corrispondenti a determinate aree conoscitive precedentemente raccolti attraverso il questionario (tabella 27):

Tab. 27: Profilo dell'utente del CPIA

d1_sex	sexso	profilo anagrafico	
d2_ann_nas	anno nascita		
d3_luo_nas	luogo nascita		
d4_lin_mad	lingua madre	profilo sociolinguistico	
d5_alt_lin	altre lingue parlate		
d6_tem_stu_ita*	tempo di studio italiano		
d7_liv_con_ita*	livello conoscenza lingua italiana		
d8_tem_in_ita*	tempo permanenza in Italia		
d10_lin_uso_fam	lingua utilizzata in famiglia		
d11_lin_mag_uso	lingua di maggior uso		
d12_lin_uso_ami	lingua utilizzata con amici		
d13_lin_mag_uso	lingua di maggior uso		
d14_lin_uso_lav	lingua utilizzata sul lavoro		
d15_lin_mag_uso	lingua di maggior uso	profilo scolastico	
d16_ann_scu_prec	anni frequenza scolastica pregressa		
d17_tip_scu_fre**	scuola frequentate		
d18_com_scu_med**	completamento scuola media		
d19_ult_cla_fre**	ultima classe frequentata		
d20_mot_int_stu_1	motivo interruzione studi 1		
d20_mot_int_stu_2	motivo interruzione studi 2		
d20_mot_int_stu_3	motivo interruzione studi 3	profilo professionale	
d21_att_pos_stu	attività svolte post interruzione		
d22_lav_att	situazione lavorativa attuale		
d23_tip_lav	tipologia di lavoro	Il profilo motivazionale	
d32_lav_pos_stu	lavoro desiderato al termine degli studi		
d9_mot_ven_ita*	motivazione arrivo in Italia*		
d24_mot_per_sog*	permesso di soggiorno*		
d25_mot_tro_lav	ottenimento posto di lavoro		
d26_mot_dip_sup	conseguimento diploma maturità		
d27_mot_mig_lav_att	miglioramento condizioni lavorative		
d28_mot_mig_int	miglioramento integrazione sociale		
d29_mot_cam_lav	ottenimento nuovo impiego		
d30_mot_mig_cul	miglioramento cultura personale		
d31_alt_mot	altra motivazione		
d33_res_pos_stu	residenza post titolo di studio		
*domande considerate per i soli utenti non nativi			
**domande considerate per i soli utenti nativi			

Come si evince dalla tabella sopra riportata, non tutte le informazioni ricavate sono state prese in considerazione per entrambe le categorie di utenza indagate (nativi e non nativi). Nel dettaglio, il set di domande d6-d8 – che raccoglie elementi di approfondimento sul tempo dedicato allo studio dell'italiano, sul livello di competenza acquisito e sul numero di anni di permanenza in Italia – non sono stati considerati per l'utenza nativa, in quanto non pertinenti ai fini della ricerca. Allo stesso modo, per l'utenza non nativa non sono stati contemplati i quesiti relativi alla tipologia di scuola e classe frequentata e al completamento della scuola media, in

quanto le differenze esistenti tra il sistema educativo italiano e quello africano non ci avrebbero consentito di effettuare un confronto. Ugualmente, per il II profilo motivazionale non si è considerata per i soli utenti nativi la domanda d9 (motivo del trasferimento in Italia) e d24 (iscrizione per motivi di permesso di soggiorno), perché non pertinenti.

Il primo livello conoscitivo isolato è quello *anagrafico*, che fornisce informazioni basilari quali sesso, anno di nascita e luogo di nascita – corrispondenti alle domande d1-d3 del questionario somministrato – le quali, incrociate con i successivi livelli di analisi, ci permettono di tratteggiare le caratteristiche tipiche dell'utenza indagata sulla base del sesso, della classe di età di appartenenza e della provenienza geografica.

Il secondo ambito indagato è quello *sociolinguistico* (domande d4-d15), che definisce il repertorio linguistico degli informanti, il livello di confidenza e di competenza nella lingua italiana (per gli studenti non nativi) e le relative modalità di utilizzo nei domini informali e pubblici, nonché delle funzioni comunicative assegnate alle lingue conosciute.

Ad essere analizzata successivamente è la componente della formazione pregressa (*profilo scolastico*), che approfondisce il percorso degli informanti in base agli anni e alla tipologia di frequenza scolastica, le motivazioni che hanno portato all'abbandono e le attività svolte nel periodo tra l'allontanamento e il reinserimento a scuola. Riteniamo che queste informazioni siano fondamentali non solo per definire il retroterra socioculturale dell'informante, ma anche per raccogliere elementi funzionali all'orientamento formativo.

La quarta componente indagata è quella *professionale*, che identifica il profilo lavorativo dell'informante, nonché le aspettative personali in relazione a una collocazione successiva all'ottenimento del titolo di studio. A completare l'insieme proposto, il II profilo motivazionale, che illustra le ragioni che hanno portato all'iscrizione al corso di studi prescelto e in che modo essa viene considerata propedeutica al soddisfacimento delle aspettative future.

4.1 Analisi e risultati relativi alla popolazione dei CPIA di Asti e Torino

Ciò premesso, possiamo ora passare all'analisi della prima delle due popolazioni studiate, quella dei CPIA delle province di Asti e Torino, la cui popolazione è stata esplicitata attraverso la tabella n.25 in 3.7 (ivi).

Il campione preso in considerazione è costituito da 117 informanti⁶², di cui 45 nativi e 72 non nativi. Del sotto-campione degli informanti nativi fanno parte 21 donne (6 appartenenti alla classe di età 14-29 e 15 a quella 30-66) e 24 uomini (14 appartenenti alla classe 14-29 e 10 a quella 30-66).

Il sotto-campione degli informanti non nativi è rappresentato da un totale di 30 donne (21 per la classe 14-29 e 9 per quella 30-66) e 42 uomini (33 per la categoria 14-29 e 9 per quella 30-66).

La rappresentazione grafica del campione è di per sé evidenza della preponderanza numerica, per entrambe le popolazioni, della componente maschile, soprattutto per la classe di età dai 14 ai 29 anni nella sottopopolazione dei non nativi. La rappresentanza femminile delle native è abbastanza nutrita, in linea con quanto precedentemente osservato (cap. 1.3) per la classe di età 30-66, mentre è più esigua per la classe 14-29. La situazione si capovolge per la sottopopolazione delle donne non native, che, al contrario, sono più numerose nella fascia dai 14 ai 29 anni.

4.1.1 La popolazione nativa: gli utenti della classe di età 14-29

4.1.1.1 Il profilo sociolinguistico

Gli utenti nativi appartenenti a questa classe (vedi tabelle 28a e 28b) sono, come prevedibile, di madrelingua italiana (l'85.71% delle donne e il 78.57% degli uomini). Una delle donne indica il dialetto napoletano come lingua madre, mentre nel gruppo degli uomini sono presenti tre studenti immigrati di seconda generazione che conservano la madrelingua di provenienza (cingalese, romani e slavo⁶³).

⁶² Utilizzeremo il termine "informante" in senso allargato, riferendoci, pertanto, agli utenti che hanno risposto ai questionari somministrati nell'ambito della presente ricerca e che forniscono informazioni sia sulla propria lingua madre, sia sull'utilizzo di altre lingue conosciute, tra cui l'italiano.

⁶³ Non ci viene rivelata quali delle numerose lingue slave l'informante parli, né possiamo a essa risalire dal momento che il ragazzo, essendo nato in Italia, non ha indicato nel questionario altre provenienze geografiche.

Tab. 28a: Donne 14-29 – d4 Lingua madre

d4	n	%
dialetto napoletano	1	14,29%
italiano	6	85,71%
tot	7	100%

Tab. 28b: Uomini 14-29 – Lingua madre

d4	n	%
cingalese	1	7,14%
italiano	11	78,57%
romani	1	7,14%
slavo	1	7,14%
tot	14	100%

Il repertorio linguistico appare variegato (tabelle 29a e 29b): il 66.67% delle donne dichiara di parlare almeno un'altra lingua oltre a quella madre, tra le quali la più diffusa è l'inglese, mentre il 33.33% non parla altre lingue. Tra gli uomini, la percentuale di utenti che non parlano altre lingue oltre a quella madre ammonta al 36.84%, mentre l'inglese è ancora la lingua più diffusa (21.05%). Come si può notare, anche l'italiano viene, nel 15.79% dei casi, considerato al rango di "altra lingua", nonostante esso sia sia la lingua ufficiale del Paese natio, sia quella di scolarizzazione.

Tab. 29a donne 14-29 – altre lingue

d4	n	%
francese	1	16,67%
inglese	2	33,33%
spagnolo	1	16,67%
no altre lingue	2	33,33%
tot	6	100%

Tab. 29b: Uomini 14-29 – Altre lingue

d4	n	%
francese	2	10,53%
inglese	4	21,05%
italiano	3	15,79%
rom	1	5,26%
spagnolo	2	10,53%
no altre lingue	7	36,84%
tot	19	100%

La lingua parlata in famiglia è prevalentemente l'italiano per l'86% delle donne e il 72.22% degli uomini. Gli uomini di provenienza non italiana continuano a parlare la lingua di origine nei contesti familiari. In un unico caso all'uso dell'italiano si alterna quello del dialetto, napoletano per le donne e calabrese per gli uomini (tabelle 30a e 30b). Ciò non deve stupire se si considera che il Piemonte, e in generale il Nord Italia, sono stati meta di immigrazione per vari decenni (Bonifazi 2015), per cui è ben immaginabile che l'utilizzo dei dialetti meridionali sia ancora frequente nelle famiglie degli intervistati.

Tab. 30a: Donne 14-29 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	6	86%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	14%
tot	7	100%

Tab. 30b: Uomini 14-29 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	13	72,22%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	5,56%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	4	22,22%
tot	18	100%

L'utilizzo del dialetto viene, inoltre, indicato come preponderante per l'unica ragazza ad avere riportato l'utilizzo di più di una lingua nel contesto familiare, così come la maggior parte dei giovani che comunicano anche nella propria lingua di origine in famiglia (tabelle 31a-b, 32a-b):

Tab. 31a: Donne 14-29 – Lingua famiglia altro

d10	n	%
dialetto napoletano	1	100%
tot	1	100%

Tab. 31b: Uomini 14-29 – Lingua famiglia altro

d10	n	%
cingalese	1	25%
dialetto calabrese	1	25%
romane	1	25%
slavo	1	25%
tot	4	100%

Tab. 32a: Donne 14-29 – Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
dialetto napoletano	1	100,00%
tot	1	100%

Tab. 32b: Uomini 14-29 – Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
italiano	1	33,33%
cingalese	1	33,33%

dialetto calabrese	1	33,33%
tot	3	100,00%

Nel secondo ambito funzionale indagato, quello amicale, è l'italiano a prevalere per entrambe le sotto-categorie (75% per le donne e 82,35% per gli uomini). Permane l'utilizzo del dialetto napoletano e del cingalese, a cui si aggiungono lo spagnolo per le donne e l'inglese e lo swag⁶⁴ per gli uomini (vedi tabelle 33a e seguenti):

Tab. 33a: Donne 14-29 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	6	75,00%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	1	12,50%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	12,50%
tot	8	100%

Tab. 33b: Uomini 14-29 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	14	82,35%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	5,88%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	11,76%
tot	17	100%

Tab. 34a: Donne 14-29 lingua amici altro

d12	n	%
dialetto napoletano	1	100%
tot	1	100%

Tab. 34b: Uomini 14-29 – Lingua amici altro

d12	n	%
cingalese	1	50%
swag	1	50%
tot	2	100%

La lingua di maggior uso nei casi in cui si è dichiarato di utilizzarne almeno due è sempre l'italiano per le donne, ma solo in un caso per gli uomini (tabelle 35a e 35b):

⁶⁴ Lo swag viene descritto come una sorta di gergo utilizzato tra i giovani sul quale, però, non esistono allo stato attuale studi di approfondimento.

Tab. 35a: Donne 14-29 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	1	100%
tot	1	100%

Tab. 35b: Uomini 14-29 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	1	50%
swag	1	50%
tot	2	100%

Per l'ultimo dei contesti indagati, quello lavorativo, non è stato possibile raccogliere elementi, in quanto i ragazzi, perlopiù minori, non svolgono alcuna occupazione (tabelle 36a e b):

Tab. 36a: Donne 14-29 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	0	0%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	0	0%

Tab. 36b: Uomini 14-29 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	0	0%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	0	0%

4.1.1.2 Il profilo scolastico

La maggioranza dei giovani appartenenti al gruppo ha frequentato almeno nove anni di scuola (66.67% delle donne, 76.92% degli uomini) e ha interrotto la precedente esperienza scolastica nella scuola secondaria di primo grado (tabelle 37a e seguenti):

Tab. 37a: Donne 14-29 – Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	0	0%
6-8	2	33,33%
>=9	4	66,67%
tot	6	100%

Tab. 37b: Uomini 14-29 – Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	1	7,69%
6-8	2	15,38%
>=9	10	76,92%
tot	13	100%

Tab. 38a: Donne 14-29 – Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	0	0%
3 – scuola media	6	100%
4 – scuole superiori	0	0%
5 – università	0	0%
tot	6	100%

Tab. 38b: Uomini 14-29 – Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	1	7,14%
2 – scuola primaria	1	7,14%
3 – scuola media	12	85,71%
4 – scuole superiori	0	0%
5 – università	0	0%
tot	14	100%

Dal momento che i corsi di primo periodo didattico sono finalizzati al conseguimento del titolo di conclusione del primo ciclo di istruzione, la quasi totalità degli informanti non ha completato la scuola secondaria di primo grado (83.33% donne; 100% uomini), ma, è probabile che l'informante abbia inteso il completamento con la frequenza della terza classe e non con l'ottenimento del titolo (tabelle 39a e b):

Tab. 39a: Donne 14-29 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	1	16,67%
2 – no	5	83,33%
tot	6	100%

Tab. 39b: Uomini 14-29 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	14	100%
tot	14	100%

La maggioranza degli intervistati ha interrotto la precedente esperienza scolastica durante il terzo anno della scuola secondaria inferiore (66.67% le donne, 61.54% gli uomini), ma il grado di istruzione degli uomini è mediamente superiore (vedi tabelle 40a e b):

Tab. 40a: Donne 14-29 – Ultima classe frequentata

d19	n	%
5^ primaria	0	0%
1^ media	2	33,33%
2^ media	0	0%
3^ media	4	66,67%
tot	6	100%

Tab. 40b: Uomini 14-29 – Ultima classe frequentata

d19	n	%
5^ primaria	1	7,69%
1^ media	0	0%
2^ media	4	30,77%
3^ media	8	61,54%
tot	13	100%

Le motivazioni che hanno spinto le intervistate ad abbandonare il regolare percorso di studi sono, perlopiù, legate alla difficoltà di ambientarsi nel contesto scolastico (27%) e il disinteresse a proseguire gli studi (20%); il 13% ne attribuisce la causa a un disagio psicologico e il 7% a difficoltà incontrate nello studio, ma anche a un cambiamento ambientale nel frattempo intervenuto (vedi tabella 41a):

Tab. 41a: Donne 14-29 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	4	27%
Non ero portato per lo studio	0	0%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	3	20%
Avevo difficoltà nello studio	1	7%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	1	7%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	1	7%
Avevo un disagio psicologico	2	13%
Volevo trovare un lavoro	0	0%
Altro	3	20%
tot	15	100%

Una quota consistente degli uomini (17.65%) ha abbandonato gli studi perché non riusciva ad ambientarsi a scuola, non si sentiva portata o aveva difficoltà nello studio; alcuni riportano come causa anche la perdita di motivazione (11.76%) e di interesse per le materie scolastiche (8.82%), ma anche un disagio psicologico (5.88%). Le altre motivazioni indicate sono, invece, residuali (vedi tabella 41b):

Tab. 41b: Uomini 14-29 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	1	2,94%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	6	17,65%

Non ero portato per lo studio	6	17,65%
Non mi interessavano le materie che studiavo	3	8,82%
Non avevo più voglia di studiare	4	11,76%
Avevo difficoltà nello studio	6	17,65%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	1	2,94%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0,00%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0,00%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	1	2,94%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	1	2,94%
Avevo un disagio psicologico	2	5,88%
Volevo trovare un lavoro	1	2,94%
Altro	2	5,88%
tot	34	100%

Tra le ulteriori cause addotte, alcuni episodi di bullismo per le donne e il proseguimento degli studi a livello di formazione professionale per gli uomini (vedi tabelle 42a e b):

Tab. 42a: Donne 14-29 - Motivo interruzione studi - Altro

d20	n	%
bullismo	1	100%
tot	1	100%

Tab. 42b: Uomini 14-29 – Motivo interruzione studi - Altro

d20	n	%
mi sono iscritto a un corso di formazione	1	100%
tot	1	100%

Successivamente all'interruzione degli studi (tabelle 43a e b), le informanti hanno seguito dei corsi di formazione, non hanno svolto alcuna attività o hanno trascorso un periodo di riflessione (33,33%); tra gli uomini, il 12,50% ha cercato un lavoro; alcuni hanno tentato di perseguire la strada della formazione professionale o non hanno svolto alcuna attività (6,25%):

Tab.43a: donne 14-29 attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	0	0%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	0	0%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	0	0%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	1	33,33%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	1	33,33%
Altro	1	33,33%
tot	3	100%

Tab. 43b: Uomini 14-29 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	2	12,50%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	0	0%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	0	0%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	1	6,25%
Ho seguito dei corsi di formazione	1	6,25%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	1	6,25%

Altro	11	68,75%
tot	16	100%

Tra le ulteriori attività indicate, l'iscrizione al CPIA subito dopo l'interruzione degli studi regolari sia per le donne che per la maggior parte degli uomini (vedi tabelle 44a e b):

Tab. 44a: Donne 14-29 attività post studio – Altro

d21	n	%
iscrizione al cpia	1	100%
tot	1	100%

Tab. 44b: Uomini 14-29 attività post studio – Altro

d21	n	%
iscrizione al cpia	7	77,78%
altro	1	11,11%
altro	1	11,11%
tot	9	100%

4.1.1.3 Il profilo professionale

La maggioranza delle donne (66.67%), anche se impegnata con gli studi, vorrebbe, comunque, svolgere un'attività lavorativa, ma non riesce a trovarne una, mentre il 33.33% non è al momento interessato a questo aspetto. Gli uomini non intenzionati a cercare un lavoro sono il 42.86% della popolazione indagata; il 35.71% non riesce a trovarne uno e il 21.43% svolge, al contrario, un'attività lavorativa, seppur non a tempo pieno (tabelle 45a e b):

Tab. 45a: Donne 14-29 – Attività lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	0	0%
Sì, ma non a tempo pieno	0	0%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	4	66,67%
No, non lavoro e non cerco lavoro	2	33,33%
tot	6	100%

Tab. 45b: Uomini 14-29 – Attività lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	0	0%
Sì, ma non a tempo pieno	3	21,43%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	5	35,71%
No, non lavoro e non cerco lavoro	6	42,86%
tot	14	100%

Coloro che svolgono un lavoro sono impiegati in mansioni manuali – muratore, garzone, manovale – mentre un informante fa l'insegnante di canto (vedi tabella 46a e b):

Tab. 46a: Donne 14-29 – Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
-	-	-
tot		

Tab. 46b: Uomini 14-29 – Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
garzone/manovale	1	33,33%
insegnante di canto	1	33,33%
muratore	1	33,33%
tot	3	100%

Tra le professioni che si intende svolgere al termine del percorso di studi, i lavori più in voga tra la popolazione femminile sono legati al settore della cura della persona – estetista, parrucchiera, make-up artist – che raccolgono il 66.67% delle intenzioni, mentre si privilegiano in quota minore le professioni legate alla ristorazione e all’artigianato alimentare (tabella 55a):

Tab. 55a: Donne 14-29 – Lavoro post studio

d32	n	%
cuoca/pasticciera/panettiera	2	33,33%
estetista/parrucchiera/make-up artist	4	66,67%
tot	6	100%

Al termine del percorso di studi anche gli uomini sarebbero interessati a svolgere una professione legata alla gastronomia e alla ristorazione (15.38%), ma anche a diventare meccanico o elettricista (15.38% ciascuna); tuttavia, la professione che riscuote più popolarità è quella del barista (30.77%), mentre il 23.08% degli intervistati non sa ancora che attività lavorativa svolgerebbe al termine degli studi (tabella 55b):

Tab. 55b: Uomini 14-29 – Lavoro post studio

d32	n	%
cuoco/pasticchiere/panettiere	2	15,38%
barista	4	30,77%
meccanico	2	15,38%
elettricista	2	15,38%
altro/non so	3	23,08%
tot	13	100%

4.1.1.4 Il profilo motivazionale

Per indagare le ragioni che hanno portato gli informanti a iscriversi a un corso per l’ottenimento dell’ex licenza media, è stata somministrata una batteria di otto domande su diversi ambiti motivazionali (v. 4.1), misurate attraverso una scala Likert. Come già indicato, per gli studenti nativi la motivazione legata all’ottenimento del permesso di soggiorno non è stata presa in considerazione in quanto non pertinente. La leva principale per le donne sembra essere la prosecuzione degli studi, così come lo stimolo al miglioramento della propria cultura (tabelle 49a e 53a):

Tab. 49a: Donne 14-29 – Diploma di scuola superiore

d26	n	%
molto	2	33,33%
abbastanza	4	66,67%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	6	100%

Tab.53a: Donne 14-29 – Migliorare cultura

d30	n	%
molto	3	50%
abbastanza	1	16,67%
poco	0	0%
per nulla	2	33,33%
tot	6	100%

Il movente professionale (domanda n.25) spacca letteralmente in due l'utenza target (tabella 48a), mentre appena il 16.67% delle intervistate intravede la possibilità, attraverso la licenza media, di migliorare le proprie condizioni lavorative attuali, così come di poter cambiare lavoro (domanda n.29), probabilmente anche perché nessuna delle intervistate svolge un'attività lavorativa (tabella 50a):

Tab. 48a: Donne 14-29 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	3	50%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	3	50%
tot	6	100%

Tab. 50a: Donne 14-29 – Miglioramento lavoro attuale

d27	n	%
molto	0	0%
abbastanza	1	16,67%
poco	0	0%
per nulla	5	83,33%
tot	6	100%

Anche il miglioramento dell'integrazione sociale (domanda n.28) non sembra avere avuto alcuna influenza sulle giovani donne nell'iscrizione al CPIA (vedi tabella 51a).

Tab.51a: Donne 14-29 – Miglioramento integrazione

d28	n	%
molto	0	0%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	6	100%
tot	6	100%

Sul versante opposto, l'analisi delle ragioni dell'utenza maschile offre un quadro abbastanza differente. La conquista di un lavoro sembra essere l'obiettivo principale al termine degli studi (78.57% molto e 7.14% abbastanza). Sale, inoltre, la percentuale di coloro per cui la licenza media è vista come uno strumento per migliorare le condizioni lavorative attuali (7.14% molto e 21.43% abbastanza) o per riuscire a cambiare lavoro (tabella 48b e seguenti):

Tab. 48b: Uomini 14-29 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	11	78,57%
abbastanza	1	7,14%

poco	0	0%
per nulla	2	14,29%
tot	14	100%

Tab. 50b: Uomini 14-29 – Miglioramento lavoro attuale

d27	n	%
molto	1	7,14%
abbastanza	3	21,43%
poco	1	7,14%
per nulla	9	64,29%
tot	14	100%

La prosecuzione degli studi interessa nel complesso il 57.14% dell'utenza, ma è comunque alto il numero dei non o non particolarmente interessati (tabella 49b):

Tab. 49b: Uomini 14-29 – Diploma di scuola superiore

d26	n	%
molto	5	35,71%
abbastanza	3	21,43%
poco	3	21,43%
per nulla	3	21,43%
tot	14	100%

Anche il miglioramento della propria cultura personale sembra avere importanza (molta per il 21.43% e abbastanza per il 35.71%), anche se in forma minore rispetto al 67% dell'equivalente femminile (tabella 53b):

Tab. 53b: Uomini 14-29 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	3	21,43%
abbastanza	5	35,71%
poco	2	14,29%
per nulla	4	28,57%
tot	14	100%

Cresce, allo stesso modo, il numero di coloro che considerano la scuola un'opportunità per migliorare la propria integrazione sociale, anche se per un non del tutto convinto 14.29% (vedi tabella 51b):

Tab. 51b: Uomini 14-29 – Miglioramento integrazione

d28	n	%
molto	0	0%
abbastanza	2	14,29%
poco	2	14,29%
per nulla	10	71,43%
tot	14	100%

Tra le motivazioni ulteriori addotte, un generico bisogno di ottenere il titolo di studio (42.86%) – senza, però, spiegare l'utilizzo che si intende farne – e l'ottenimento della patente o di un titolo di accesso ai corsi di formazione professionale (tabella 54b):

Tab. 54b: Uomini 14-29 – Ulteriori motivazioni

d31	n	%
per la licenza media	3	42,86%
per la patente	2	28,57%
per fare un corso professionale	2	28,57%
tot	7	100%

In conclusione, la maggior parte degli intervistati continuerebbe a vivere nella regione in cui si trova (80% donne e 85.71% uomini), a differenza di un 20% di donne e 7.14% di uomini che si trasferirebbero in un'altra regione italiana e di un 7.14% di uomini che si sposterebbe, piuttosto, in un altro Paese europeo (tabelle 56a e b):

Tab. 56a: Donne 14-29 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	4	80%
Voglio andare in un'altra regione italiana	1	20%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	5	100%

Tab. 56b: Uomini 14-29 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	12	85,71%
Voglio andare in un'altra regione italiana	1	7,14%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	1	7,14%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	14	100%

4.1.1.5 Le competenze linguistiche

4.1.1.5.1 La dimensione sintattica

La prima prova di competenza linguistica prevedeva il completamento di tre frasi per verificare la capacità degli informanti di utilizzare strutture sintattiche complesse (vedi p.3.4). I dati ricavati sono stati esaminati secondo tre livelli di analisi:

- il completamento corretto (*com_cor*);
- l'aderenza semantica della proposizione costruita al testo letto (*ade_tes*);
- la tipologia di errore sintattico eventualmente riscontrato (*tes_1-6*):
 1. proposizione principale incompleta;
 2. mancata corrispondenza di tempo/modo/aspetto del verbo
 3. mancata concordanza tra soggetto e verbo
 4. errato utilizzo dei connettivi
 5. ripetizione del soggetto
 6. fenomeni meno ricorrenti, tra cui: ripetizione del verbo; ripetizione del complemento oggetto; mancanza del soggetto obbligatorio; uso errato del pronome relativo; errata concordanza tra aggettivo e nome; fenomeni legati all'uso delle preposizioni o delle locuzioni prepositive (MDO), errore nella reggenza del verbo.

Nell'elicitazione dei risultati ottenuti si sono distinti quelli non corretti dai campi non compilati o non valutabili – soprattutto se ricopiati pari pari dal testo o non comprensibili – in quanto si ritiene che i due diversi approcci

all'esercizio forniscano ulteriori elementi sulla consapevolezza linguistica degli informanti (la *language awareness* di cui si è parlato in 2.4.2) e ci permettano di distinguere tra coloro che, in seguito a una probabile riflessione, si sono reputati in grado di eseguire la prova e coloro che non hanno ritenuto, invece, di fare un tentativo.

4.1.1.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

Il quadro di sintesi delle performance ci mostra, innanzitutto, risultati mediamente migliori per le donne rispetto agli uomini (vedi tabelle 57a e b):

Tab. 57a – Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	66,67%	sì	4	66,67%	2					
no	0	0,00%	no	0	0%						
nc/nv	2	33,33%	parziale	0	0%						
			nc/nv	2	33,33%						
tot	6	100,00%	tot	6	100%						

Tab. 57b – Asti-Torino – MASCHI 14-29

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	28,57%	sì	6	42,86%	3	1		1	1	
no	4	28,57%	no	0	0%						
nc/nv	6	42,86%	parziale	4	28,57%						
			nc/nv	4	28,57%						
tot	14	100%	tot	14	100%						

Il 66.67% delle donne completa correttamente la frase proposta, talvolta proponendo una rielaborazione personale, come in (1) e (2):

- asti003it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che si trattasse di una buona idea* (1), *decide di tradurre il testo in un italiano più "moderno"* (2), *un italiano dei suoi giorni*".

Dal lato della popolazione maschile, a svolgere l'esercizio correttamente è solo un 28.57% degli informanti, anche se si riscontra talvolta un'elaborazione maggiore della frase, per esempio negli adeguamenti temporali rispetto al brano proposto (3) o nella rielaborazione attraverso sinonimi, come in (4) e (5):

- chiv013it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che l'italiano del seicento sarebbe risultato illeggibile* (3), *decise* (3) *di tradurlo nell'italiano dei suoi giorni*"
- domo026it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che l'italiano del seicento risultasse incomprensibile* (4), *decise* (3) *quindi di "tradurlo" nell'italiano per lui odierno* (5).

Un ulteriore 28.57% realizza, infine, l'esercizio in maniera non adeguata o non completando la frase (7) o, ancora, adoperando segni di interpunzione non pertinenti (8) e ripetendo il soggetto già espresso (9):

- cam004it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di tradurlo nell'italiano dei giorni nostri* (7)
- seto34it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile*, (8) *Manzoni* (9) *decide di "tradurre" tutto nell'italiano dei suoi giorni*.

La parte più numerosa del gruppo (42.86%) fornisce, invece, elementi non valutabili.

Il livello di analisi semantico evidenzia frasi nella maggior parte dei casi coerenti con il testo proposto (10):

cam013it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un Anonimo e pensando **che risulterebbe illegibile decide di tradurlo nel italiano dei suoi giorni** (10).

Il 42.86% degli uomini rispetta il significato del brano, a differenza di un 28.57% che lo fa in maniera parziale (11):

cam004it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando **di tradurlo nell'italiano dei giorni nostri** (11)"

4.1.1.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

Le prestazioni femminili per questo secondo esercizio peggiorano lievemente rispetto al precedente, in quanto a numero di frasi costruite correttamente; al contrario, si azzerano il numero degli elementi non valutabili (vedi tabella 58a):

Tab. 58a – Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	3	50,00%	sì	4	66,67%	0	1	2	0	2	1
no	3	50,00%	no	0	0,00%						
nc/nv	0	0,00%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	2	33,33%						
tot	6	100%	tot	6	100%	0%	16,67%	33,33%	0%	33,33%	16,67%

Le proposizioni completate appropriatamente vanno da un'elaborazione concisa, come in (1) a una più complessa e dettagliata come in (2):

cam005it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **decide di impedire il matrimonio** (1).

cam014it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **decide di impedire il matrimonio tra Lucia e Renzo, mandando due sgherri a minacciare Don Abbondio, il parroco. E con l'aiuto dell'Innominato rapisce Lucia da un convento in cui si era rifugiata** (2).

Quelle reputate non corrette presentano, nel primo caso, una ridondanza nell'esplicitazione del soggetto (3), oltre alla coniugazione anomala del passato prossimo (4):

cam003it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **Don Rodrigo (3) cercò di infliggere ogni suo piano malvagio ai due innamorati, Rodrigo (3) le prova tutte per dividere la coppia, ma loro non sono ceduti (4) e si sono sposati**"

Si rilevano anche casi di mancata concordanza tra verbo e soggetto (5), oltre che di ulteriore ridondanza del soggetto (6) e del fenomeno di apparente marcatura differenziata dell'oggetto (7), qui probabilmente causato da un'incertezza nell'utilizzo delle strutture "fare affidamento su vs affidarsi a":

cam015it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, a breve **si sarebbero dovuti sposare** (5), **Don Rodrigo (6) decide di impedire le nozze per avere Lucia.**"

asti003it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze, facendo affidamento a due suoi sgherri* (7). Per primo minacciano il parroco, facendo scappare i due ragazzi dal loro paese, per secondo con l'aiuto di un potente signore, *riesce* (5) a far rapire la ragazza amata da don Rodrigo.

Anche le prove degli uomini migliorano rispetto all'esercizio precedente (tabella 58b) e il numero delle risposte non corrette cresce a scapito di quelle non valutabili:

Tab. 58b – Asti-Torino – MASCHI 14-29

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	6	42,86%	sì	11	78,57%	0	3	0	2	2	0
no	7	50,00%	no	0	0%						
nc/nv	1	7,14%	parziale	2	14,29%						
			nc/nv	1	7,14%						
tot	14	100%	tot	14	100%	0%	42,86%	0%	28,57%	28,57%	0%

Tra quelle corrette, portiamo l'esempio delle più concise, con una sola proposizione in aggiunta a quelle fornite – come in (8) – a quelle più elaborate, con la produzione di più periodi (9):

cam018it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *impedisce le nozze per avere Lucia ma i due polani scappano dalla città* (8).

asti007it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia. Si rivela pronto a tutto: manda due bravi a minacciare Don Abbondio. Poi provoca la fuga dei due giovani dal loro paese, riuscendo a rapire Lucia* (9).

Gli errori riscontrati più frequentemente sono legati a un uso dei tempi e dei modi del verbo che appare in contrasto, come in (10), ad un uso poco appropriato dei connettivi testuali (11) e, ancora, alla ripetizione del soggetto (12):

cam004it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decise* (10) *di impedire le nozze per avere Lucia.*

cam019it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia [...]* (11) *per riuscirci, si rivela pronto a tutto.*

chiv013it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *così* (11) *decise di impedire le nozze per avere Lucia.*

cane001it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *Don Rodrigo* (12) *decide di interrompere le nozze tra Renzo e Lucia.*

In entrambi i gruppi l'aderenza delle frasi prodotte ai testi proposti è, nel complesso, rispettata. In realtà, i casi di non corrispondenza alla verità testuale sono minimi, tanto da far pensare che siano frutto più di disattenzione che di una mancata comprensione del testo, come nel caso di (13):

cam013it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di rapire lucia* (13) *da un convento in cui si era rifugiata.*

Anche tra gli uomini la non corrispondenza testuale è causata a volte da piccoli dettagli; in compenso la rielaborazione è, in taluni casi, decisamente più fantasiosa, come in (14), (15) e (16):

cane002it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **scaccia i due giovani dal paese (14) e poi riesce a rapire Lucia (15) in un convento in cui era rifugiata**

seto35it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **Don Rodrigo là ha fece rapire da due sgherri. (16)**

4.1.1.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

Per questo ultimo esercizio di produzione sintattica i risultati migliorano ulteriormente. A completare l'esercizio in maniera corretta sono la quasi totalità delle donne (83.33%) e una percentuale inferiore, ma comunque maggioritaria (57.14%), degli uomini, comunque più alta rispetto agli esercizi precedenti (vedi tabelle 59a e b):

Tab. 59a – CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	5	83,33%	sì	6	100%	0	0	0	0	1	1
no	1	16,67%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	6	100,%	tot	6	100%	0	0	0	0	50%	50%

Tab. 59b – CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	8	57,14%	sì	9	64,29%	0	0	2	0	4	2
no	5	35,71%	no	2	14,29%						
nc/nv	1	7,14%	parziale	2	14,29%						
			nc/nv	1	7,14%						
tot	14	100,00%	tot	14	100,00%	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	50,00%	25,00%

La corrispondenza semantica delle frasi al testo è totale per le donne, ma non completamente riscontrata per gli uomini; il 14.29% non la rispetta (7) o la rispetta in maniera parziale (8):

cane001it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia **Renzo si trova fra tanti altri problemi (7)**

asti007it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia **grazie alla profonda fede di un coraggioso sacerdote, fra Cristoforo (8) i due riusciranno a coronare il loro sogno d'amore.**

Le anomalie riscontrate sono ascrivibili – ancora una volta – alla ripetizione del soggetto (1) e al fenomeno di marcatura dell'oggetto diretto (2) per le donne, e a ulteriori casi di ripetizione del soggetto (3) e di errata concordanza tra soggetto e verbo (4) per gli uomini:

cam005it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia **grazie ad un aiuto di un sacerdote i due (1) riuscirono a coronare il loro sogno d'amore**

asti003it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia **dopo a (2) tutte le difficoltà, riescono a realizzare il loro più grande sogno**

seto35it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>grazi ha un parroco loro (3) riuscito ha sposarsi e riuscirono ha coronare il loro sogno d'amore</i>
cane001it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia Renzo (3) si trova (4) fra tanti altri problemi.

In ultimo, riportiamo, ancora per il gruppo degli uomini, casi di errato uso dei relativi (5) e dalla mancata indicazione del soggetto, la qual cosa rende difficoltoso attribuire l'azione svolta all'agente (6):

monc042it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>da un convento in qui (5) si era rifugiata. Chiamato l'innominato riesce (6) a far rapire Lucia da un convento in qui (5) si era rifugiata.</i>
-----------	---

4.1.1.5.2 La dimensione testuale

Come già esplicitato precedentemente in 3.4, l'obiettivo di questo esercizio di competenza linguistica era verificare l'approccio degli informanti al testo narrativo nella sua dimensione temporale, anche in considerazione del fatto che questo tipo di produzione scritta è frequente nella manualistica scolastica (cap. 2.3). L'analisi dei testi prodotti dalle donne del gruppo 14-29 fa emergere un utilizzo prevalente del modo indicativo – 96.40% – e l'1.80%, rispettivamente, del modo congiuntivo e condizionale. Tra i tempi dell'indicativo predomina l'utilizzo di forme verbali coniugate al passato remoto (50.47%) e all'imperfetto (34.58%). Ciò sembrerebbe dimostrare che la "norma" che prevede l'utilizzo del passato remoto per i testi scritti di tipo narrativo (v. 3.4) è ancora fortemente sentita anche tra le giovani generazioni, nonostante in Piemonte prevalga, in termini generali, l'utilizzo del passato prossimo⁶⁵ (vedi tabella 60a):

Tab. 60a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	6	% tot	100%
testi composti	6	% tot	100%
testi non composti/non validi	0	% tot	0%
verbi totali	111	media	18,5
modo	tempo	n. tot	% tot
indicativo	presente	4	3,74%
	passato prossimo	7	6,54%
	passato remoto	54	50,47%
	Imperfetto	37	34,58%
	trapassato prossimo	4	3,74%
	trapassato Remoto	1	0,93%
	futuro semplice	0	0,00%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		107	96,40%
congiuntivo	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	2	100,00%
	trapassato	0	0,00%

⁶⁵ Secondo Telmon 1993, sia il Piemonte che la Sardegna sono delle regioni in cui parrebbe prevalere l'uso del passato prossimo rispetto al passato remoto. In realtà, in Bertinetto-Squartini 1996 viene evidenziato come, nei testi narrativi, il passato remoto sia tuttora molto vitale anche per i parlanti di zone in cui predomina l'uso del passato prossimo.

coniuntivo totale		2	1,80%
condizionale	presente	1	50,00%
	passato	1	50,00%
condizionale totale		2	1,80%
infinito	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		0	0,00%
totale complessivo		111	100,00%

La maggior parte delle informanti continua la frase di incipit proposta utilizzando il passato remoto (al netto delle imperfezioni grafiche), come in (1), (2) e (3):

cam005it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *il migliore amico di Renzo* **mi comunicò** (1) *che mi doveva parlare*

cam013it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **arrivo** (2) *Don Rodrigo che* **rapi** (3) *Lucia dalla sua camera d'hotel a Genova (Italia).*

In taluni casi, nonostante la struttura dell'incipit proposto contenesse un verbo all'imperfetto indicativo – e ci si sarebbe aspettati, quindi, che gli informanti fossero portati a continuare il testo in coerenza col tempo verbale proposto – alcune informanti donne effettuano un *tense-switching*, passando dall'imperfetto indicativo al presente storico (4) e poi di nuovo a imperfetto e passato remoto (5), (6):

cam003it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *Lucia* **va a fare** (4) *la prova dell'abito, era felice* (5) *e esaltata fin quando nel negozio di abiti da sposa* **entro** (6) *Rodrigo.*

I testi prodotti dagli uomini mostrano un quadro diverso rispetto a quello delle donne (v. tabella 60b):

Tab. 60b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	14	% tot	100,00%
testi composti	12	% tot	85,71%
testi non composti/non validi	4	% tot	28,57%
verbi totali	175	media	12,5
modo	tempo	n. tot	% tot
indicativo	presente	38	23,60%
	passato prossimo	26	16,15%
	passato remoto	60	37,27%
	imperfetto	29	18,01%
	trapassato prossimo	8	4,97%
	trapassato remoto	0	0,00%
	futuro semplice	0	0,00%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		161	92,00%
coniuntivo	presente	2	25,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	2	25,00%
	trapassato	4	50,00%

congiuntivo totale		8	4,57%
condizionale	presente	1	16,67%
	passato	5	83,33%
condizionale totale		6	3,43%
infinito	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		0	0,00%
totale complessivo		175	100,00%

I tempi dell'indicativo rappresentano il 92% delle forme verbali utilizzate, ma, a differenza delle donne, anche se è sempre il passato remoto a prevalere tra i tempi utilizzati (37.27%), la differenza con il presente indicativo (23.60%) e il passato prossimo (16.15%) non è altrettanto netta. Tra gli altri modi, il congiuntivo sembra essere più utilizzato che non dalle donne (4.57% sul totale), specialmente nelle forme del trapassato, così come il condizionale (3.43%), del quale predomina la forma passata (83.33%). Tra i testi prodotti vediamo, quindi, coesistere casi in cui il tempo narrativo predominante è il passato remoto (7) e altri in cui nella narrazione si alterna l'uso del presente storico e del passato prossimo (8):

- (7) domo026it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **mi arrivo** uno spaventoso messaggio (...). **Raccontai** tutto a Renzo e **decidemmo** di andare insieme e, se ce ne fosse stato bisogno, avremmo chiamato subito la polizia
- (8) cane001it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno il ricco Don Rodrigo **e innamorato** di Lucia e **non vole** assolutamente che lei si sposi con Renzo e allora **lui assume** due mal viventi (...) La mattina del matrimo **ricevo** una chiamata che **mi viene detto** che Lucia **e stata rapita** (...) allora **prendo** la macchina e **mi dirigo** sotto la casa di Don Rodrigo e come **si apre** la porta **gli tiro** subito un pugno e **cade** come un sacco di patate. Era tutto spaventato e **ha ammesso** che **la fatta rapire** lui e **la nascosta** in un suo appartamento (...)

4.1.1.5.3 La dimensione lessicale

L'esercizio n.3, come già indicato in cap. 3, consisteva nella somministrazione di una batteria di lemmi estratti dal brano proposto – selezionati sulla base della loro frequenza nella lingua delle discipline storico-letterarie – ai quali gli informanti dovevano dare un significato, utilizzando una perifrasi o fornendo un sinonimo. Le risposte che ci si attendeva di ottenere⁶⁶ sono esplicitate nella tabella 61 seguente:

Tab. 61: Esercizio di comprensione lessicale - Elenco risposte attese per item

n.	item	risposte attese
1	che avrebbe assistito a tutta la vicenda	che sarebbe stato presente al momento in cui si svolgevano i fatti
2	nell'italiano dei suoi giorni	nell'italiano che si parlava nel periodo in cui Manzoni viveva
3	popolani	persone che appartengono al popolo e che sono di condizione sociale ed economica modesta
4	nobile	persona che appartiene a una classe sociale considerata superiore alle altre e che gode di potere e privilegi
5	sgherri	uomini d'armi violenti e prepotenti al servizio di un potente
6	signore del luogo	persona che ha potere e comanda un territorio
7	tumulti	disordini, manifestazioni di massa violente
8	infuria	scatenarsi, manifestarsi in modo violento, rabbioso
9	grazie alla profonda fede nella provvidenza	grazie alla loro profonda fiducia nel disegno divino
10	coronare il loro sogno d'amore	sposarsi

⁶⁶ Per l'elaborazione delle risposte attese si è fatto riferimento a Devoto G, Oli G.C., Seriani L., Trifone M (2019), Il nuovo Devoto Oli 2019. Firenze, Le Monnier e sul vocabolario online Treccani www.treccani.it

Per l'analisi delle risposte, si è confezionata una griglia che prevedesse l'attribuzione di un punteggio da 1 a 4 (vedi tabella 62) e che considerasse i seguenti aspetti:

1. la validità e valutabilità della risposta fornita;
2. la corrispondenza semantica alla voce proposta;
3. la capacità di elaborazione, ovvero di utilizzare termini diversi da quelli proposti;
4. la percezione delle sfumature di significato, ove presenti.

Tab. 62: Esercizio 3 - Livelli di analisi delle risposte

1	campo non valido o vuoto o non comprensibile
2	significato scorretto
3	significato accettabile, ma sfumature di significato non colte completamente o utilizzo degli stessi termini da illustrare
4	significato corretto

A livello generale (vedi tabella 63), notiamo che le performance migliori per il gruppo femminile si ottengono per gli item n.10, n.2 e n.4, anche se i punteggi più elevati in termini assoluti si hanno per gli item n.1, n.5 e n.10, dove vediamo, infatti, che la moda è 4, mentre per quelli in cui si raggiunge un punteggio medio più alto il motivo è legato al valore maggiormente contenuto della deviazione standard (scarto quadratico medio):

Tab.63: CPIA Asti-Torino - FEMMINE 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	16,67%	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%
Livello 2	0,00%	0,00%	50,00%	16,67%	33,33%	0,00%	33,33%	50,00%	66,67%	0,00%
Livello 3	16,67%	66,67%	50,00%	66,67%	0,00%	83,33%	16,67%	33,33%	0,00%	33,33%
Livello 4	50,00%	33,33%	0,00%	16,67%	50,00%	0,00%	16,67%	16,67%	0,00%	66,67%
p. medio	2,83	3,33	2,50	3,00	2,83	2,67	2,17	2,67	1,67	3,67
moda	4	3	2	3	4	3	1	2	2	4
dev.std	1,472	0,516	0,548	0,632	1,329	0,816	1,169	0,816	0,516	0,516

Il punteggio maggiore si è ottenuto per la locuzione *“coronare il loro sogno d’amore”* (vedi tabella 65), che ottiene performance molto alte (3.67 di media su 4) a dimostrare che questa espressione è abbastanza nota o utilizzata dalle rappresentanti di questo gruppo:

Tab.65: CPIA Asti-Torino – classe 14-29 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
#	<i>“coronare il loro sogno d’amore”</i>	3,67
2	<i>“nell’italiano dei suoi giorni”</i>	3,33
4	<i>“nobile”</i>	3,00
1	<i>“che avrebbe assistito a tutta la vicenda”</i>	2,83
5	<i>“sgherri”</i>	2,83
8	<i>“infuria”</i>	2,67
6	<i>“signore del luogo”</i>	2,67
3	<i>“popolani”</i>	2,50
7	<i>“tumulti”</i>	2,17
9	<i>“grazie alla profonda fede nella provvidenza”</i>	1,67
media item		2,73

I punteggi singoli evidenziano, in realtà, che, al di là di due prove a cui è stato assegnato il livello 3 – una perché si limita a spiegare il significato del solo termine *“coronare”* (1), l'altra perché, nella perifrasi, utilizza

in parte le stesse parole del brano (2) – la maggior parte delle informanti ha compreso appieno il significato dell'enunciato:

- asti003it coronare il loro sogno d'amore = *realizzare* (1)
 cami013it coronare il loro sogno d'amore = *realizzare il loro sogno d'amore* (2)

Tra le riformulazioni giudicate adeguate, capita di rilevare interpretazioni che, al netto della correttezza grammaticale, appaiono perfettamente centrate nel contesto di utilizzo (3):

- cam003it coronare il loro sogno d'amore = *Sigillare con il matrimonio il loro sogno d'amore* (4)

Anche nell'esplicazione di "*nell'italiano dei suoi giorni*", le informanti raggiungono punteggi elevati, ma non si riesce spesso a cogliere completamente le sfumature di significato del costrutto "*dei suoi giorni*" come in (6) e (7):

- cam003it nell'italiano dei suoi giorni = *come parlavano tutti* (6)
 cami014it nell'italiano dei suoi giorni = *nel dialetto di quel tempo, nel 1840* (7)

Solo due delle informanti interpretano correttamente l'espressione, proponendo rivisitazioni come in (8) e (9):

- cam013it nell'italiano dei suoi giorni = *nel italiano del suo periodo* (8)
 asti003it nell'italiano dei suoi giorni = *più moderna* (9)

In "*che avrebbe assistito a tutta la vicenda*" (2.83 nella scala dei risultati medi per item), più che il significato letterale della frase, si trattava di cogliere la sfumatura intrinseca al condizionale passato *avrebbe assistito*, contestualizzandola nel brano proposto. Il 50% delle donne coglie questa sfumatura – come in (10) e (11) – entrambe mantenendo il modo condizionale (e le sfumature ipotetiche ad esso correlato):

- cam015it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *avrebbe visto l'accaduto* (10)
 cami005it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *che avrebbe guardato, che sarebbe stato presente*(11)

Per la voce "*nobile*" (3.00 di score) il problema che emerge è piuttosto nella capacità o meno di percepire le sfumature di significato che il termine abbraccia. Per la maggior parte delle intervistate un *nobile* è, infatti, *una persona ricca* (asti003it) o, al più, *una persona importante, potente e spesso benestante* (cami014it), ma solo un'informante si avvicina al significato completo del termine spiegando il lemma con *persone con un alto rango e con una buona situazione economica* (cami013it).

Sgherri (2.83) viene parafrasato perlopiù con il sinonimo "*scagnozzi*", ma anche con la sua accezione di appartenenza a un corpo armato (13):

- cam005it sgherri = *dei suoi soldati, complici*

Chi non conosce o non comprende il termine, gli attribuisce, invece, il significato di (14) e (15):

- cam013it sgherri = *cose brevi* (14)
 cami015it sgherri = *schiafi* (15)

Per *infuria* (2.67) il gruppo si divide tra persone che non intendono in maniera assoluta il significato del lemma – come (16) – e chi, invece, pur cogliendo il significato complessivo del termine, non ne coglie le sfumature di intensità (17):

cam013it infuria = *scapparono* (16)

asti003it infuria = *arriva, si diffonde* (17)

Solo una delle informanti coglie appieno il significato del termine proposto, parafrasando come in (18):

cam014it infuria = *contagia violentemente* (18)

Per *signore del luogo* (2.67) notiamo un fenomeno di estensione semantica che causa un ampliamento del significato originario della locuzione (*persona che ha potere e comanda un territorio*) a *una persona che abita in un luogo stabilito* (asti003it), *un signore del paese* (cam005it) o *un signore che è conosciuto da tutti* (cam003it). Di *popolani* (2.50) nessuna delle informanti coglie il significato completo; la platea si divide tra coloro che non gli attribuiscono una definizione corretta, se contestualizzata all'interno del brano (19), e chi, pur avvicinandoci, non ne coglie le sfumature all'interno del contesto – sia del brano che storico – (20) o, meglio, non ci è chiaro se lo faccia (21):

asti003it popolani = *abitanti di un "luogo"* (19)

cam014it popolani = *ragazzi del popolo* (20)

cam005it popolani = *due persone del popolo* (21)

Tumulti (2.17) e *Grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.67), sono le due voci che creano più problemi alle informanti, che in rari casi si avvicinano al significato corretto. Al di là di una singola indicazione di *trambusto* (asti003it) come sinonimo della prima, a cui si avvicina come significato *ribellarsi* (cam013it), per il resto troviamo perifrasi completamente distanti – come *"strade di Milano"* (cam005it) – o campi vuoti. Per la seconda, pare che il concetto di *Provvidenza*, inteso come *"azione costante esercitata da Dio sul mondo creato in quanto esplicazione di un'infinita saggezza"* (Devoto–Oli 2019) sia lontano dalle competenze lessicali delle informanti. La parola *fede* rimanda, apparentemente, al concetto di religione e di Dio, dal momento che coloro che rispondono richiamano questi aspetti (22), ma del significato come inteso dal Manzoni non si rinvergono tracce:

cam013it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *avevano molta fede nella religione* (22)

Le caratteristiche del gruppo degli uomini sono in parte analoghe a quelle delle donne (vedi tabella 64). In maniera similare, le prestazioni migliori si verificano per gli item n.10 e le peggiori per l'item n.9 (vedi tabella 66), ma, a differenza che per le donne, i punteggi medi sono più vicini a quelli più frequenti, come indicato dal valore della deviazione standard.

Tab.66: CPIA Asti-Torino – classe 14-29 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
#	"coronare il loro sogno d'amore"	3,50
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	3,07
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	2,86
5	"sgherri"	2,79
4	"nobile"	2,71
3	"popolani"	2,50
6	"signore del luogo"	2,50
8	"infuria"	2,29
7	"tumulti"	1,86
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,57
media item		2,57

Per il primo degli item in termini di valutazione, *coronare il loro sogno d'amore*, la maggior parte degli informanti offre come sinonimo *sposarsi* o *sposare* (asti007it; cami004it; cami018it; cami019it; monc042it) o *riusciranno/riuscire/riescono a sposarsi* (cami016it; cane002it; domo026it), mentre altri forniscono definizioni più vaghe e non completamente in linea con il significato estrapolato dal contesto, come *chiudere e affermare il loro amore* (chie010it) o *far avverare un qualcosa di speciale* (seto35it). Il termine per il quale, nell'ordine, si è ottenuta la seconda migliore prestazione è “*che avrebbe assistito a tutta la vicenda*” (3.07), per il quale la maggior parte dimostra o di afferrare il senso del costruito (23) o di non coglierne interamente le sfumature (24):

asti007it	che avrebbe assistito a tutta la vicenda = <i>sarebbe stato lì presente a guardare quello che succedeva</i> (23)
seto35it	che avrebbe assistito a tutta la vicenda = <i>che lui Manzoni ha guardato tutta la storia dal vivo</i> (24)

Nemmeno della locuzione *nell'italiano dei suoi giorni* (2.86) si riescono a comprendere interamente le sfaccettature. La maggioranza degli uomini, il 35.71%, si concentra sugli aspetti di *comprensibilità* della lingua piuttosto che su quelli di attualità, come in (25) e (26), mentre per altri non è chiaro quale sia il momento di riferimento (27):

asti007it	nell'italiano dei suoi giorni = <i>più comprensibile</i> (25)
chiv013it	nell'italiano dei suoi giorni = <i>in un italiano leggibile</i> (26)
cami004it	nell'italiano dei suoi giorni = <i>italiano attuale</i> (27)

La voce *sgherri* (2.79) trova una maggioranza di risposte corrette (il 35.71%) o che si avvicinano al significato considerato valido (28.57%), a dimostrazione che il termine non è così desueto come si potrebbe pensare. La definizione maggiormente proposta è *scagnozzi* (seto34it; domo026it; cane001it; cami016it) che è, evidentemente, un lemma altrettanto vitale, mentre seto35it propone *uomini che vengono pagati per commettere un crimine*.

Tra le parafrasi un po' più “fumose”, troviamo (28), (29) e (30):

cami018it	<i>sgherri</i> = <i>soldati</i> (28)
cane002it	<i>sgherri</i> = <i>criminali</i> (29)
chie010it	<i>sgherri</i> = <i>persone con un incarico preciso</i> (30)

Tra quelle considerate meno in linea con il significato ritenuto valido, segnaliamo (31), la quale pare confondere l'aspetto di mercenarismo con l'assoggettamento a un sovrano:

asti007it	<i>sgherri</i> = <i>sudditi</i> (31)
-----------	--------------------------------------

Di *nobile* (2.71) è solo un informante a cogliere il senso completo, proponendo la perifrasi *persona che possiede un titolo aristocratico* (seto35it); gli altri propongono, perlopiù, delle definizioni che sottolineano lo status economico della persona, più che il suo lignaggio, come in (32) e (33) o che esulano completamente dallo status sociale per abbracciare, piuttosto, l'accezione morale del termine (34):

cane002it	<i>nobile</i> = una persona ricca (32)
domo026it	<i>nobile</i> = una persona importante e potente (33)
seto34it	<i>nobile</i> = persona per bene (34)

Restando nell'ambito di classi sociali e titoli nobiliari, per *popolani* (2.50) e *signore del luogo* (2.50), notiamo che, mentre per la prima voce si conferma la perdita dell'accezione del rango sociale a favore di un ampliamento al significato di *persona* – come in (35) e (36) – l'informante in (37) sembra intuire il reale senso inteso

dal brano, presumendo che, con l'aggettivo "*normale*", si voglia sostituire il termine "modesto" "non altolocatato":

cam018it popolani = *cittadini* (35)

cane001it popolani = *persone* (36)

cam016it popolani = *persone normali di popolo lavoratori* (37)

Si rilevano anche due interessanti casi di paraetimologia (38) e (39), per i quali la voce in questione viene associata all'aggettivo *popolari*:

monc042it popolani = *importante* (38)

chiv013it popolani = *famosi* (39)

Le definizioni proposte per *signore del luogo* continuano a privare la locuzione della sua accezione di condizione privilegiata a favore di un più generico riferimento a un individuo abitante in un luogo preciso, come in (40) e (41):

cane001it signore del luogo = *una persona che abita in quel posto* (40)

seto34it signore del luogo = *signore che vive nello stesso posto dove e Lucia* (41)

Anche per gli uomini – per tutti – *infuria* (2.29) perde la sua connotazione di potenza intrinseca per lasciare il posto a qualcosa che si diffonde e propaga, come in (42) e (43), mentre le perifrasi che si avvicinano maggiormente, ma che descrivono piuttosto la violenza dell'avvenimento iniziale e non il suo perdurare, sono (44) e (45):

cam016it infuria = *espande contagia in quel determinato punto* (42)

cam004it infuria = *arriva* (43)

domo026it infuria = *travolge, colpisce* (44)

cam018it infuria = *invade* (45)

Seto35it propone la perifrasi *qualcosa di violento come puo essere un temporale*, non spiegando, però, il concetto di "*infuriare*".

Per *tumulti* (1.86) la maggior parte delle evidenze sono o non valide o non compilate (la moda per questo item è infatti 1), ma sono comunque presenti due definizioni ritenute corrette, la (46) e la (47):

domo026it tumulti = *assalti, attacchi abbastanza violenti* (46)

chie010it tumulti = *piccola rivoluzione* (47)

Tra i significati non appropriati, *litigi* (cam004it), ma anche *cimiteri antichi* (seto35it) e *panifici* (asti007it).

In ultimo, per *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.57) si arriva al più a effettuare un parallelismo tra il concetto di fede e quello di religione, come in (48) o a un'analogia tra *avere fede* e *credere*, come in (49) e (50):

domo026it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *grazie alla religione e alla fiducia in essa* (48)

cam018it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *credere in qualcosa* (49)

cane002it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *credere fino alla fine* (50)

4.1.1.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

L'analisi effettuata sulle prove di competenza linguistica somministrate agli studenti nativi della classe di età 14-29 del sotto-campione di indagine piemontese ha evidenziato diversi fenomeni degni di interesse. Per quanto riguarda la competenza sintattica, al di là della evidente migliore prestazione ottenuta dalla componente femminile rispetto a quella maschile, da un confronto con i dati raccolti attraverso il questionario socio-anagrafico di questo primo blocco di informanti, emerge che il livello di scolarizzazione è omogeneo tra i due gruppi (il 50% di entrambi vanta un percorso scolastico che va dai 6 agli 8 anni) e per entrambi l'italiano è dichiarato essere la prima lingua. Se prendiamo in considerazione il livello di *literacy* (v. 2.4) nella prima lingua per provare a spiegare le performance di questo primo gruppo, e assumendo che, chi ha dichiarato l'utilizzo dell'italiano come lingua principale sia stato inserito nel sistema scolastico a partire dai sei anni, così come prescritto dalla legge, rileviamo che gli unici informanti a dichiarare un idioma oltre a o diverso dall'italiano come prima lingua – cami013it (f) il dialetto napoletano; cami019it e monc042it (m), rispettivamente, il cingalese e lo slavo – mostrano livelli di competenza diversi. Non prenderemo in considerazione l'informante cami013it, perché, pur dichiarando il dialetto napoletano, insieme all'italiano, come prima lingua, dall'analisi della sua prova non emergono elementi che tradiscano delle influenze del primo sulla seconda. Per quanto riguarda invece, cami019it e monc042it, i due esprimono livelli di performance diversi: il primo svolge correttamente due esercizi su tre (1.2 e 1.3), mentre il secondo non completa nessuna delle prove previste. Dal loro profilo emerge come, entrambi, vantino un periodo di scolarizzazione inferiore rispetto agli altri informanti (cinque anni di frequenza pregressa; fino alla quinta elementare, il primo, mentre il secondo, che non indica l'ultima classe frequentata, afferma di essere stato oggetto di interventi di istruzione domiciliare). Il secondo dei due potrebbe, quindi, nonostante il medesimo numero di anni scolastici frequentati, aver maturato competenze più fragili rispetto al primo, senza, però, che nessuna delle prove tradisca un'influenza della lingua madre. Ci sentiamo, piuttosto, di sposare la teoria di Cummins 1979, il quale afferma che gli apprendenti che non hanno acquisito le competenze sottese dal concetto di CALP nella loro L1, hanno difficoltà a raggiungere competenze elevate nella loro L2 (v. cap. 2.4). Se prendiamo in considerazione il numero di anni scolastici frequentati come elemento discriminante, vediamo che questi ci offrono un ulteriore elemento di contrasto. Del sotto-campione femminile, a non completare correttamente la prova sono due informanti – cami003it e cami005it – che hanno frequentato dieci anni di scuola prima di iscriversi al CPIA (il numero massimo di anni dichiarati), terminando la loro precedente esperienza in una classe terza. Il numero di anni scolastici qui non rappresenta, evidentemente, un vantaggio, né le due informanti riportano ulteriori elementi che ci aiutino a definire meglio il loro profilo, al di là di un abbandono scolastico motivato con una difficoltà di ambientamento. Ciò che è ricorrente e trasversale tra i gruppi, piuttosto, sono le caratteristiche delle frasi prodotte: l'errata concordanza tra verbo e soggetto o la sua ripetizione, l'uso inappropriato dei connettivi e una non accurata gestione dell'aspetto temporale, che appaiono trasversalmente tra maschi e femmine, non possono essere considerati casi individuali, ma spie di una produzione testuale poco controllata, tipica della prossimità comunicativa così come teorizzata da Koch/Oesterreicher 1985 e discussa in 2.3. Per quanto riguarda l'unico caso di MOD riportato, non abbiamo, purtroppo, molti elementi per motivarlo. L'informante at003it, infatti, afferma di essere nata a Moncalieri (provincia di Torino), di essere madrelingua italiana e di parlare anche lo spagnolo. Pur essendo, quest'ultimo, una lingua che adotta la marcatura dell'oggetto, non sappiamo a che livello di competenza la ragazza la utilizzi, per cui non abbiamo elementi per affermare che essa abbia potuto determinare una variazione di questo tipo. Per quanto riguarda il dialetto piemontese – del quale, peraltro, la ragazza non dichiara di avere conoscenza – esso non presenta questo specifico tratto, che è, piuttosto, tipico dei dialetti dell'Italia meridionale (Gerards 2023). Possiamo affermare, quindi, che i tratti riscontrati risultano quelli tipici della *Sprache der Nähe*, che emerge, solitamente, nei contesti informali ed è caratterizzata, appunto, da sintassi a bassa pianificazione, espressioni perlopiù colloquiali e organizzazione testuale poco strutturata.

Ulteriori elementi di interesse ci vengono offerti dall'analisi dei testi. Nonostante, infatti, il Piemonte sia un territorio in cui la diffusione del perfetto composto/passato prossimo superi di gran lunga quella del perfetto semplice/passato remoto, vediamo che, nella produzione del testo narrativo, l'utilizzo di quest'ultimo è ancora predominante per entrambi i sottogruppi, seppur in misura maggiore per le femmine (50.47% contro 6.54% per le donne, 37.27% contro 16.15% per gli uomini), mentre l'utilizzo inferiore dell'imperfetto (34.58% per le femmine contro 18.1% dei maschi) può essere derivato dall'attacco del testo, che prevedeva uno *sfondo*

di partenza ad aspetto imperfettivo, a cui sarebbe dovuto seguire un *primo piano* con tempi verbali che esprimono, invece, compiutezza e puntualità tipici di passato remoto, passato prossimo e presente storico (Weinrich 1964; Bertinetto 1986). Sembrerebbe, quindi, che, nonostante la competenza linguistica di questa categoria di informanti sia fortemente condizionata dall'oralità, e nonostante, inoltre, il numero di anno di frequenza scolastica sia inferiore a quella normalmente attesa per la fascia di età indagata, questo specifico tratto del testo narrativo (v. 3.4) sia estremamente vitale e non abbia risentito di condizionamenti esterni, come è stato dimostrato, del resto, già dagli studi di Bertinetto, Squartini 1997 sul comportamento nell'ambito della produzione narrativa. L'ultima sezione proposta, quella della competenza lessicale, fa emergere, sia per le donne che per gli uomini – ma maggiormente per gli uomini – la difficoltà a cogliere interamente il significato di termini e locuzioni proposti. Ciò sembrerebbe indicare una tendenza alla perdita di sfumature di significato alle volte sottese, riscontrate specialmente per quanto riguarda i tratti congetturali del condizionale (Bertinetto 1986), ma anche per lessico ed espressioni meno frequenti, che sfociano in fenomeni di restringimento semantico – come riscontrato per gli item “*popolani*”, “*nobile*” e “*signore del luogo*” – o, addirittura, di paraetimologia (*popolani* per *famosi*). Sembrerebbe, dunque, che la terminologia tipica dei testi narrativi/storici – seppur non caduta in disuso – stia, in un certo modo, perdendo vitalità tra gli utenti di questa fascia di età.

4.1.2 Gli utenti della classe di età 30-66

4.1.2.1 Il profilo sociolinguistico

Il sotto-campione piemontese degli utenti appartenenti alla classe 30-66 è costituito, si ricorda, da quindici donne e dieci uomini. La lingua madre delle donne è prevalentemente l'italiano (93.33%), ma una delle informanti (immigrata dalla Sardegna) indica come sua prima lingua il sardo. Equivalente la situazione degli uomini: il 90% è italofono e uno di essi indica il napoletano come lingua madre, confermando, sembrerebbe, l'ipotesi proposta in 4.1 sulla vitalità del dialetto negli usi linguistici degli immigrati dal sud Italia. Il repertorio linguistico degli intervistati appare variegato, anche se solo sei donne e quattro uomini dichiarano di conoscere altre lingue oltre a quella madre. La lingua più parlata dalle donne, oltre all'italiano, è il francese (33.33%), ma vengono indicate come “altre lingue parlate” e a pari rango anche l'italiano, il sardo, il dialetto siciliano e l'arabo (16.67%), mentre gli uomini hanno, tra le altre, competenze linguistiche in italiano, piemontese, sardo e dialetto siciliano (vedi tabella 67 e seguenti):

Tab. 67a: Donne 30-66 – Lingua madre

d4	n	%
italiano	14	93,33%
sardo	1	6,67%
tot	15	100%

Tab. 67b: Uomini 30-66 – Lingua madre

d4	n	%
italiano	9	90%
napoletano	1	10%
tot	10	100%

Tab. 68a: Donne 30-66 – Altre lingue

d4	n	%
italiano	1	16,67%
francese	2	33,33%
sardo	1	16,67%
dialetto siciliano	1	16,67%

arabo	1	16,67%
tot	6	100%

Tab. 68b: uomini 30-66 altre lingue

d4	n	%
italiano	1	25%
piemontese	1	25%
sardo	1	25%
dialetto siciliano	1	25%
tot	4	100%

La lingua utilizzata nel contesto familiare è quasi unicamente l'italiano (88% per le donne e 83.33% per gli uomini), ma viene riportato anche l'utilizzo del sardo – sia per le donne che per gli uomini – e del siciliano per i soli uomini (vedi tabelle 69a e seguenti).

Tab. 69a: Donne 30-66 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	15	88%
2-francese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	12%
tot	17	100%

Tab. 69b: Uomini 30-66 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	10	83,33%
2-francese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	16,67%
tot	12	100%

Tab. 70a: Donne 30-66 – Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
sardo	2	100%
tot	2	100%

Tab. 70b: Uomini 30-66 – Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
sardo	1	50%
siciliano	1	50%
tot	2	100%

Tra chi ha indicato di parlare più di una lingua in contesto familiare, la metà dichiara che tra le due prevale, in ogni caso, l'italiano, mentre, nell'altro caso, entrambe le lingue indicate vengono utilizzate con la stessa frequenza. Nel caso degli uomini, invece, prevale totalmente l'italiano (vedi tabelle 71a e b).

Tab. 71a: Donne 30-66 – Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
italiano	1	50%
entrambe allo stesso modo	1	50%
tot	2	100%

Tab. 71b: Uomini 30-66 – Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
italiano	3	100%
tot	3	100%

La lingua del contesto amicale è prevalentemente l'italiano (93.33% per le donne e 83.33% per gli uomini) ma anche l'arabo per le donne e lo spagnolo e il sardo per gli uomini. Nei casi in cui viene indicata più di una lingua, quella prevalente è sia per le donne che gli uomini l'italiano (rispettivamente 100% e 66.67%), come si evince dalle tabelle 72a e seguenti:

Tab. 72a: Donne 30-66 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	14	93,33%
2-francese	0	0,00%
5-spagnolo	0	0,00%
6-tedesco	0	0,00%
7-altra lingua	1	6,67%
tot	15	100,00%

Tab. 72b: Uomini 30-66 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	10	83,33%
2-francese	0	0,00%
5-spagnolo	1	8,33%
6-tedesco	0	0,00%
7-altra lingua	1	8,33%
tot	12	100,00%

Tab. 73a: Donne 30-66 - Lingua amici altro

d12	n	%
arabo	1	100%
tot	1	100%

Tab. 73b: Uomini 30-66 lingua amici altro

d12	n	%
sardo	1	100%
tot	1	100%

Tab. 74a: Donne 30-66 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	1	100%
tot	1	100%

Tab. 74b: Uomini 30-66 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	2	66,67%
sardo	1	33,33%
tot	3	100%

Nel contesto lavorativo il 100% delle donne e il 90% degli uomini parlano italiano, ma non disdegnano neanche di interloquire in piemontese, seppur non venga specificato quale tra le due lingue prevalga (tabella 75a e seguenti):

Tab. 75a: Donne 30-66 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	15	100%
2-francese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	15	100%

Tab. 75b: Uomini 30-66 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	9	90%
2-francese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	10%
tot	10	100%

Tab. 76a: Donne 30-66 – Lingua lavoro altro

d12	n	%
-	0	0%
tot	0	0%

Tab. 76b: Uomini 30-66 – Lingua lavoro altro

d12	n	%
piemontese	1	100%
tot	1	100%

Tab. 77a: Donne 30-66 - Lingua lavoro maggior uso

d13	n	%
-	0	0,00%
tot	0	0,00%

Tab. 77b: Uomini 30-66 – Lingua lavoro maggior uso

d13	n	%
-	0	0,00%
tot	0	0,00%

4.1.2.2 Il profilo scolastico

Il profilo scolastico degli intervistati appare omogeneo (tabelle 78a e seguenti). Coloro più avanti con l'età tendono ad avere un numero di anni scolastici inferiore rispetto ai colleghi più giovani. Il 46.15% delle donne ha frequentato la scuola per un numero di anni inferiore o pari a 5, mentre il 53.85% tra i 6 e gli 8. Nessuna delle donne, invece, ha frequentato per almeno 9 anni la scuola dell'obbligo prima di iscriversi al CPIA.

La situazione degli uomini si presenta analoga: il 66.67% della popolazione ha frequentato la scuola per un numero di anni tra i 6 e gli 8 e il 33.33% per un periodo fino a 5 anni, mentre nessuno di essi ha frequentato almeno o più di 9 anni di scuola.

La scuola media è stata l'ultima scuola frequentata per il 60% delle donne, a differenza del 40% degli uomini; conseguentemente, il 40% delle donne e il 60% degli uomini si sono fermati alla scuola primaria. Nessuno degli utenti intervistati – donne e uomini – ha concluso la scuola media.

Le ultime classi frequentate dalle donne al momento dell'interruzione sono state la seconda media nel 26.67% dei casi e per il 13.33% la prima, mentre solo il 20% dei membri del campione ha abbandonato durante la terza media. Il 33.33% della popolazione considerata ha indicato, invece, come ultima classe di frequenza la quinta elementare e una delle intervistate la seconda elementare.

Per gli uomini la situazione appare meno variegata: la maggioranza di essi (60%) ha interrotto nel corso della scuola media (20% durante la prima media e 40% durante la seconda), mentre nessuno ha frequentato la terza classe. Il 40% degli intervistati, invece, afferma di aver interrotto gli studi durante o al termine della quinta elementare.

Questo risultato, riscontrabile tra gli utenti più anziani nel gruppo (il più giovane di coloro che hanno frequentato la quinta elementare come ultima classe ai tempi della somministrazione aveva 50 anni), nonostante l'istituzione dell'obbligo scolastico al termine della scuola media risalga al 1962 (Legge 1859/62).

Tab. 78a: Donne 30-66 – Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	6	46,15%
6-8	7	53,85%
>=9	0	0,00%
tot	13	100%

Tab. 78b: Uomini 30-66 – Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	3	33,33%
6-8	6	66,67%
>=9	0	0,00%
tot	9	100%

Tab. 79a: Donne 30-66 – Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	6	40%
3 – scuola media	9	60%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	0	0%
tot	15	100%

Tab. 79b: Uomini 30-66 – Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	6	60%
3 – scuola media	4	40%

4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	0	0%
tot	10	100%

Tab. 80a: Donne 30-66 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	15	100%
tot	15	100%

Tab. 80b: Uomini 30-66 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	10	100%
tot	10	100%

Tab. 81a: Donne 30-66 – Ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0,00%
2^ elementare	1	6,67%
3^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%
5^ elementare	5	33,33%
1^ media	2	13,33%
2^ media	4	26,67%
3^ media	3	20%
tot	15	100%

Tab. 81b: Uomini 30-66 – Ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0,00%
2^ elementare	0	0%
3^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%
5^elementare	4	40%
1^ media	2	20%
2^media	4	40%
3^ media	0	0%
tot	10	100%

La maggior parte delle donne di questa fascia di età ha abbandonato la scuola per trovare un lavoro (24%), ma sono diverse anche coloro che hanno interrotto gli studi a seguito di gravi problemi familiari (20%), perché non si sentivano portate per lo studio (12%) o perché non sentivano più il desiderio di studiare (8%). Residuale, invece, la quota di chi ha sospeso la frequenza perché aveva difficoltà nello studio, non riusciva a raggiungere risultati soddisfacenti o manifestava un disagio psicologico (4% per ciascuna delle opzioni). Tra le ulteriori motivazioni addotte, la necessità di andare a lavorare, che abbiamo ritenuto di dover considerare diversamente rispetto alla volontà di doverlo fare (8%). Le motivazioni che hanno allontanato principalmente gli uomini dalla scuola, al contrario, sono principalmente legate alle difficoltà di calarsi in un contesto di studio e di raggiungere traguardi positivi (58.82% degli intervistati). Il 23.53% di essi si è infatti ritirato perché aveva

difficoltà e non si sentiva portato per lo studio (11.76%), non aveva più voglia di studiare (11.76%), non era più interessato alle materie che studiava (5.88%) e non riusciva a raggiungere risultati soddisfacenti (5.88%). Da riportare anche un 11.76% che ha abbandonato perché voleva trovare un lavoro e una percentuale analoga che invece *doveva* trovare un lavoro (11.76%), mentre un solo intervistato lamenta un disagio psicologico (tabella 82a e seguenti):

Tab. 82a: Donne 30-66 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0%
Non ero portato per lo studio	3	12,00%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	2	8,00%
Avevo difficoltà nello studio	1	4,00%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	1	4,00%
Andare a scuola mi costava troppo	2	8,00%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	2	8,00%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	5	20,00%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	1	4,00%
Volevo trovare un lavoro	6	24,00%
Altro	2	8,00%
tot	25	100%

Tab. 82b: Uomini 30-66 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0%
Non ero portato per lo studio	2	11,76%
Non mi interessavano le materie che studiavo	1	5,88%
Non avevo più voglia di studiare	2	11,76%
Avevo difficoltà nello studio	4	23,53%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	1	5,88%
Andare a scuola mi costava troppo	1	5,88%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	1	5,88%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	1	5,88%
Volevo trovare un lavoro	2	11,76%
Altro	2	11,76%
tot	17	100%

Tab. 83a: Donne 30-66 – Motivo interruzione studi altro

d20	n	%
sono dovuta andare a lavorare	2	100%
tot	2	100%

Tab. 83b: Uomini 30-66 – Motivo interruzione studi altro

d20	n	%
sono dovuto andare a lavorare	2	100%
tot	2	100%

Nel periodo intercorso tra l'abbandono della scuola e l'iscrizione al CPIA, il 78.57% delle donne si è dedicata al lavoro. Il 50% di esse ha iniziato e continua a lavorare, mentre il 14.29% l'ha cercato, (ma non indica se lo conserva ancora) o ad un certo punto lo ha interrotto (7.14%) o ha cominciato a lavorare nell'attività di famiglia (7.14%). Due di esse si sono dedicate alla famiglia, mentre solo una non ha svolto alcuna attività o ha trascorso un periodo di riflessione. Il quadro che si tratteggia per gli uomini, sul versante opposto, appare più lineare; l'80%, dopo l'interruzione della frequenza scolastica, ha iniziato a lavorare e continua a farlo anche al momento della somministrazione, mentre il 20% ha cercato lavoro, ma non specifica se l'abbia mantenuto o cambiato (tabella 84a e seguenti):

Tab. 84a: Donne 30-66 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	2	14,29%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	7	50,00%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	1	7,14%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0,00%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0,00%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	1	7,14%
Altro	3	21,43%
tot	14	100,00%

Tab. 84b: Uomini 30-66 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	2	20%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	8	80%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	0	0%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0%
Altro		
tot	10	100%

Tab. 85a: Donne 30-66 – Attività post studio altro

d21	n	%
sono diventata mamma	2	66,67%
ho lavorato con i miei genitori	1	33,33%
tot	3	100,00%

Tab. 85b: Uomini 30-66 – Attività post studio altro

d21	n	%
-	0	0,00%
tot	0	0,00%

4.1.2.3 Il profilo professionale

Il 93.33% delle donne è lavorativamente attiva (il 33.33% a tempo pieno e il 60.00% a tempo parziale); solo una tra esse vorrebbe lavorare, ma non trova lavoro. La percentuale degli uomini che, pur avendone l'intenzione, non riesce a trovare un lavoro è sensibilmente più alta (50%), pari a quella di coloro che sono occupati – 30% a tempo pieno e 20% a tempo parziale – (vedi tabelle 86a e b):

Tab. 86a: Donne 30-66 – Condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	5	33,33%
Sì, ma non a tempo pieno	9	60,00%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	1	6,67%
No, non lavoro e non cerco lavoro	0	0
tot	15	100%

Tab. 86b: Uomini 30-66 condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	3	30%
Sì, ma non a tempo pieno	2	20%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	5	50%
No, non lavoro e non cerco lavoro	0	0%
tot	10	100%

Tra le attività svolte, l'81.82% delle donne si dedica a servizi di pulizia e il 18.18% all'assistenza degli anziani; gli uomini operano nel settore delle pulizie, nell'assistenza agli anziani, come autisti e magazzinieri (vedi tabelle 87a e b):

Tab. 87a: Donne 30-66 – Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
addetta alle pulizie	9	81,82%
assistenza anziani	2	18,18%
tot	11	100%

Tab. 87b: uomini 30-66 – Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
addetto alle pulizie	1	25%
assistenza anziani	1	25%
autista	1	25%
magazziniere	1	25%
tot	4	100%

Al termine degli studi, il 36.36% delle donne vorrebbe lavorare come addetta alle pulizie, mentre il 27.27% continuerebbe a svolgere lo stesso lavoro. Il 18.18% di esse, invece, svolgerebbe la professione di operatrice sociosanitaria (18.18%), mentre una pari quantità non è interessata a svolgere alcuna attività o ne svolgerebbe una qualsiasi (vedi tabella 96a):

Tab. 96a - Donne 30-66 – Lavoro post studio

d32	n	%
addetto/a alle pulizie	4	36,36%
lo stesso lavoro che faccio ora	3	27,27%
oss	2	18,18%
nessuno	1	9,09%
qualsiasi	1	9,09%
tot	11	100,00%

Più frammentato appare lo scenario delle professioni indicate dagli uomini. Al di là di un 25% che indica di voler svolgere la professione di operaio e di un 16.67% che svolgerebbe qualsiasi lavoro, non emergono altre posizioni simili tra le restanti indicazioni (vedi tabella 96b):

Tab. 96b: Uomini 30-66 - Lavoro post studio

d32	n	%
operaio	3	25,00%
qualsiasi	2	16,67%
lo stesso lavoro che faccio ora	1	8,33%
magazziniere	1	8,33%
tassista	1	8,33%
carrozziere	1	8,33%
guardia giurata	1	8,33%
altro	1	8,33%
non so	1	8,33%
tot	12	100,00%

4.1.2.4 Il profilo motivazionale

Le cause per le quali la popolazione di questa classe di età ha scelto di iscriversi ad un corso di primo periodo appaiono alquanto eterogenee, soprattutto se messe a confronto tra i due sessi. Ad esempio, il 61.54% delle donne dichiara di non essersi iscritta al CPIA per avere più possibilità, attraverso la licenza media, di trovare un lavoro (poco nel 7.69% dei casi e per nulla nel 53.85%), mentre il 38.46% di esse è stato invece motivato molto (30.77%) e abbastanza (7.69%) da questo aspetto. Gli uomini sono stati spinti da questo motivo molto (80%) o abbastanza (20%) a riprendere la scuola (tabelle 89a e b):

Tab. 89a: Donne 30-66 – Trovare lavoro

d25	n	%
molto	4	30,77%
abbastanza	1	7,69%
poco	1	7,69%
per nulla	7	53,85%
tot	13	100%

Tab. 89b: Uomini 30-66 – Trovare lavoro

d25	n	%
molto	8	80%
abbastanza	2	20%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	10	100%

Il 69.23% delle donne è comunque molto interessata a migliorare le proprie condizioni lavorative (a fronte di un 30.77% che non lo è per nulla), così come non ha nessuna intenzione di cambiare lavoro il 69.23% delle donne (vedi tabelle 91a e 93a):

Tab. 91a: Donne 30-66 – Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	9	69,23%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	4	30,77%
tot	13	100%

Tab. 93a: Donne 30-66 – Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	1	7,69%
abbastanza	1	7,69%
poco	2	15,38%
per nulla	9	69,23%
tot	13	100%

Il 90% degli uomini migliorerebbe molto (70%) o abbastanza (20%) il lavoro svolto, ma il loro punto di vista appare sbilanciato e suddiviso in maniera uguale tra coloro che vorrebbero cambiare lavoro (50%) e quanti poco (10%) o per nulla (40%), come si evince dalle tabelle 91b e 93b:

Tab. 91b: Uomini 30-66 – Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	9	69,23%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	4	30,77%
tot	13	100%

Tab. 91b: Uomini 30-66 – Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	7	70%
abbastanza	2	20%
poco	0	0%
per nulla	1	10%
tot	10	100%

L'84.62% delle donne è poco (23.08%) o per nulla (61.54%) interessata a conseguire un diploma di scuola superiore, al contrario degli uomini, che si dividono tra un 50% di molto e un 10% di abbastanza interessati a proseguire gli studi nella scuola secondaria di secondo grado e una restante parte che lo è, invece, poco (10%) o per nulla (30%) (tabelle 90a e b):

Tab. 90a: Donne 30-66 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	2	15,38%
abbastanza	0	0%
poco	3	23,08%
per nulla	8	61,54%
tot	13	100%

Tab. 90b: Uomini 30-66 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	5	50,00%
abbastanza	1	10,00%
poco	1	10,00%
per nulla	3	30,00%
tot	10	100,00%

Anche il miglioramento della propria cultura personale non è tra i motivi principali degli iscritti: se lo è, infatti, molto per il 46.15% delle donne, lo è, però, poco o per nulla per il 53.85% della parte restante, mentre gli uomini ritengono che questo aspetto sia molto (70%) o abbastanza (10%) importante (tabelle 94a e b):

Tab. 94a: Donne 30-66 – Migliorare cultura

d30	n	%
molto	6	46,15%
abbastanza	0	0%
poco	3	23,08%
per nulla	4	30,77%
tot	13	100%

Tab. 94b: Uomini 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	7	70%
abbastanza	1	10%
poco	1	10%
per nulla	1	10%
tot	10	100%

Nemmeno il miglioramento della propria integrazione sociale interessa particolarmente le donne (69.23% in totale, 23.08% “poco” e 46.15% “per nulla”), mentre coloro che sono molto o abbastanza interessate a questo aspetto sono, in totale, il 30.77%.

Questo atteggiamento non appare condiviso dagli uomini che si dichiarano molto (40%) o abbastanza (20%) interessati ad integrarsi meglio nella società, anche se è presente un 40% di informanti che non lo è per nulla (tabelle 92a e b):

Tab. 92a: Donne 30-66 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	2	15,38%
abbastanza	2	15,38%
poco	3	23,08%
per nulla	6	46,15%
tot	13	100%

Tab. 92b: uomini 30-66 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	4	40%
abbastanza	2	20%
poco	0	0%
per nulla	4	40%
tot	10	100%

Tra le ulteriori motivazioni addotte per l'iscrizione a un corso per il conseguimento dell'ex titolo di licenza media, le donne indicano in prevalenza la necessità di adeguare i propri requisiti professionali¹, mentre le restanti lo fanno per poter accedere alla formazione professionale, in quanto il titolo conclusivo del primo ciclo rappresenta requisito fondamentale di accesso (16.67%); altre, il raggiungimento della soddisfazione o del benessere personale (16.67%). Gli uomini ritengono che il titolo possa offrire loro soprattutto maggiori opportunità professionali (83.33%), ma, analogamente alle donne, anche soddisfazione o benessere personale (vedi tabelle 95a e b):

Tab. 95a: Donne 30-66 – Altro

d31	n	%
adeguamento requisiti professionali	8	66,67%
per accedere alla formazione professionale	2	16,67%
soddisfazione/benessere personale	2	16,67%
tot	12	100%

Tab. 95b: Uomini 30-66 – Altro

d31	n	%
maggiori opportunità professionali	5	83,33%
soddisfazione/benessere personale	1	16,67%
tot	6	100%

In ultimo, nessuno degli intervistati è intenzionato a spostarsi successivamente agli studi dal luogo in cui si trova (vedi tabelle 97a e b):

Tab. 97a: Donne 30-66 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	15	100%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	15	100%

Tab. 97b: Uomini 30-66 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	10	1
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	10	100%

4.1.2.5 Le competenze linguistiche

4.1.2.5.1 La dimensione sintattica

4.1.2.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

Il primo esercizio di produzione sintattica vede le 15 donne del gruppo 30-66 completare correttamente l'esercizio solo nel 26.67% dei casi e in maniera non adeguata per il 40%; il 33.33% delle prove sono risultate, invece, non valutabili (vedi tabella 98a):

Tabella n.98a – Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	26,67%	sì	13	86,67%	7	6	0	0	2	1
no	6	40,00%	no	1	6,67%						
nc/nv	5	33,33%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	1	6,67%						
tot	15	100,00%	tot	15	100,00%						

Le frasi semanticamente attinenti sono la larga maggioranza (83.3%), anche in quei casi specifici in cui essa è stata valutata sintatticamente scorretta.

Riportiamo l'unico caso di mancanza di aderenza (1), che ci sembra di rilievo in quanto, oltre a rovesciare in parte gli avvenimenti della vicenda raccontata (*leggibile* diventa *illeggibile*) mescola completamente i due piani narrativi del testo, quello dell'autore e quello degli eventi esposti:

monc026it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che non è illeggibile decide di mandare due a minacciarle e farle paura*. (1)

Gli errori sintattici più frequenti riguardano l'interruzione della frase prima che essa possa avere un senso compiuto (2) o le difficoltà di collocazione della frase a livello temporale, come in (2) e (3):

brac010it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di tradurre tutto nell'italiano dei suoi giorni [...]* (2)

domo014it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un Anonimo e pensando *che costui avrebbe assistito* (3) *alla storia apprezzando la medesima pensa di tradurlo in italiano. La storia parla di due giovani innamorati*

L'utilizzo del condizionale passato in luogo del congiuntivo imperfetto in seguito alla locuzione *pensando che* è di dubbia interpretazione; non è infatti chiaro se il suo impiego sia determinato da un automatismo innescato dal riconoscimento del termine "Anonimo" sia nel testo che nella frase dell'esercizio, che spinge, poi, a riprodurre le parti a esso successive nel testo, oppure, se effettivamente ci sia la volontà di utilizzare tale forma verbale. Vero è che esempi di questo tipo se ne contano vari – come in (4) – e sono stati considerati non validi perché troppo simili al testo del brano input, mentre casi come (5), in cui si notano dei tentativi di rielaborazione, sono stati accettati, anche perché emergono particolari interessanti circa la gestione dell'aspetto temporale, in linea con le produzioni precedenti:

domo015it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito* (4) *a tutta la vicenda. Apprezzando l'argomento, ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile.*

chiv012it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito (5) a tutta la vicenda, apprezza l'argomento ma si rese conto che l'italiano del seicento risulta illeggibile*

Le performance degli uomini appaiono leggermente superiori a quelle delle donne (vedi tabella 98b):

Tab. 98b – Asti-Torino – MASCHI 30-66

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	3	30,00%	sì	7	70,00%	5	1	1	2	1	1
no	6	60,00%	no	1	10,00%						
nc/nv	1	10,00%	parziale	2	20,00%						
			nc/nv	0	0,00%						
tot	10	100,00%	tot								

Come evidenziato dai numeri sopra riportati, non è superiore solo la percentuale di enunciati completati correttamente, ma anche il numero di frasi scorrette a scapito di quelle non valutabili. Anche in questo caso l'errore maggiormente compiuto è il mancato completamento delle frasi (6), ma sono stati rilevati anche casi di utilizzo non appropriato dei connettivi (7) e (8):

chiv014it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di, capire, e risolvere, il manoscritto (6)*

asti001it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che l'italiano del seicento risultava illeggibile, e quindi (7) tradusse tutto nell'italiano dei suoi giorni.*

chie011it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito a tutta la vicenda . (8) Apprezzando l'argomento, ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile, Manzoni decide di "tradurre" tutto nell'italiano dei suoi giorni*

4.1.2.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

Per le femmine i risultati dell'esercizio 1.2 sono migliori rispetto al precedente (vedi tabella 99a):

Tab. 99a – Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Esercizio n.1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	5	33,33%	sì	11	73,33%	1	1	1	2	3	5
no	9	60,00%	no	1	6,67%						
nc/nv	1	6,67%	parziale	2	13,33%						
			nc/nv	1	6,67%						
tot	15	100,00%	tot	15	100,00%	7,69%	7,69%	7,69%	15,38%	23,08%	38,46%

Coloro che completano correttamente l'esercizio sono, infatti, il 33.33%, e scende anche la quota delle prove non valutabili (6.67%). Anche l'attinenza semantica è prevalentemente rispettata, ad eccezione di casi isolati in cui si confondono piani o personaggi della storia (1):

domo016it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *a tutti i costi voleva sposarsela lui ha ingaggiato due persone per andare dal parroco e non fargli celebrare le nozze. Ma Don Abbondio con l'aiuto di un'altro ha fatto rapire lucia (1) che si era rifugiata in un convento.*

Tra le tipologie di errori emergono vari casi di ripetizione del soggetto (2), nonché di marcatura diretta dell'oggetto (3):

brac016it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *lui* (2) *la fa rapire a Lucia* (3), per non arrivare alle nozze.

Come abbiamo evidenziato precedentemente, la struttura MOD non rientra tra i tratti caratterizzanti il dialetto piemontese, ma dal questionario socio-anagrafico emerge che la signora è nata a Cerignola, in Puglia, ai tempi della somministrazione del questionario aveva 57 anni e l'ultima classe frequentata è stata la seconda elementare. Potrebbe, quindi, essere cresciuta in un contesto dialettale e questo potrebbe spiegare la permanenza della marca per l'oggetto animato, che è un tratto dei dialetti dell'Italia meridionale (Guardiano 2010).

Le prestazioni degli uomini sono stavolta decisamente inferiori (vedi tabella 99b):

Tab.99b – Asti-Torino – MASCHI 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	2	20,00%	sì	10	66,67%	0	4	2	4	0	1
no	7	70,00%	no	1	6,67%						
nc/nv	1	10,00%	parziale	3	20,00%						
			nc/nv	1	6,67%						
tot	10	100,00%	tot	15	100,00%	0,00%	36,36%	18,18%	36,36%	0,00%	9,09%

La percentuale di frasi sintatticamente corrette scende al 20%, mentre quella di quante non lo sono sale al 70%. Le difficoltà maggiormente riscontrate rientrano nell'uso errato di tempi e modi del verbo (3) – in cui si percepisce un contrasto tra le forme al passato prossimo precedentemente utilizzate e il passato remoto con cui si sceglie di terminare la frase – ma anche nel raccordo tra le proposizioni, come in (4) e (5):

asti001it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **decise** (3) *di impedire le nozze per avere Lucia*.

asti005it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia. Prima fa minacciare il parroco **che** (4) non celebri il matrimonio [SPAZIO] (5) poi ne provoca la fuga con l'aiuto di un signore del luogo*

4.1.2.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

I risultati delle donne per questo esercizio migliorano nettamente, anche se la maggioranza è sempre espressa da coloro che non hanno completato correttamente l'esercizio (vedi tabella 100a):

Tab. 100a – CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	6	40,00%	sì	12	85,71%	0	1	0	2	7	2
no	7	46,67%	no	0	0,00%						
nc/nv	1	6,67%	parziale	1	7,14%						
			nc/nv	1	7,14%						
tot	15	100,00%	tot	14	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	58,33%	16,67%

Anche i risultati a livello semantico migliorano, dal momento che è solo un'informante a interpretare in maniera parziale il senso del brano (1):

brac015it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *finalmenti i due fidanzati con la iuto di un signore e con la sua grande fede* (1) *ce l'anno fatta a sposarsi e di essere felice*

Ciò che crea maggiori problemi a livello sintattico è la ripetizione del soggetto già presente nella porzione di frase da completare, come in (2) e (3):

brac010it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *finalmente con l'aiuto di un sacerdote Lucia e Renzo* (2) *riescono a coronare il loro sogno*

domo015it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *i due* (3) *riusciranno a coronare il loro sogno d'amore.*

Possiamo definire le prestazioni degli uomini per questo esercizio in linea con le precedenti, sia per la percentuale di frasi completate correttamente, sia per quelle errate (vedi tabella 100b):

Tab.100b – CPIA Asti-Torino – MASCHI 30-66

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	3	30,00%	sì	8	80,00%	1	1	0	2	2	1
no	6	60,00%	no	0	0,00%						
nc/nv	1	10,00%	parziale	1	10,00%						
			nc/nv	1	10,00%						
					0,00%						
tot	10	100,00%	tot	10	100,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	14,29%

Anche in questo caso la comprensione del testo non pare creare problemi, ad eccezione di un singolo caso in cui il significato del brano è confuso in maniera parziale (4):

chie011it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *coronano il loro sogno di matrimonio con l'aiuto di un coraggioso sacerdote frat. Cristoforo Renzo comunque si trova coinvolto tra altre disavventure tra cui i tumulti di milano per il pane e nell'epidemia di peste che nel 1630 infuria nell'Italia del nord* (4).

Gli errori sintattici stavolta sono perlopiù relativi all'uso dei connettivi (5) e, ancora, alla ripetizione del soggetto (6):

brac017it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia, *grazie alla profonda fede nella provvidenza e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote, fra Cristoforo, i due* (5) *riuscirono a coronare il loro sogno d'amore.*

chiv014it Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia, *Renzo e Lucia* (5) *furono, felici, contenti* (6)

4.1.2.5.2 La dimensione testuale

I testi prodotti dalle donne 30-66 sono caratterizzati da una prevalenza di verbi al perfetto semplice/passato remoto (36.50%) più che da passati prossimi/perfetti composti (18.98%) e da un 14.6% di verbi al presente indicativo (vedi tabella 101a):

Tab. 101a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	15	% tot	100,00%
testi composti	13	% tot	86,67%
testi non composti/non validi	2	% tot	13,33%
verbi totali	144	media	11,08
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	20	14,60%
	passato prossimo	26	18,98%
	passato remoto	50	36,50%
	imperfetto	30	21,90%
	trapassato prossimo	11	8,03%
	trapassato remoto	0	0,00%
	futuro semplice	0	0,00%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		137	95,14%
congiuntivo	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	4	100,00%
	trapassato	0	0,00%
congiuntivo totale		4	2,78%
condizionale	presente	1	33,33%
	passato	2	66,67%
condizionale totale		3	2,08%
infinito	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		0	0,00%
tot. complessivo		144	100,00%

Notiamo, infatti, che gli incipit dei brani che, si ricorderà, erano guidati, sono caratterizzati da continuazioni in cui prevale l'utilizzo di questo tempo narrativo, come (1) e (2):

domo014it (1) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **andai al mercato per comprare i confetti per confezionare le bomboniere. Incontrai un amico di Don Rodrigo che mi volle a tutti i costi offrirmi un caffè e parlammo di tante cose (...)**

domo015it (2) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno io Lucia **mi recai in un bellissimo negozio per acquistare bomboniere e confetti (...)**

Capita, però, di trovarsi di fronte a dei casi di tense-switching, in cui presente indicativo, passato remoto e passato prossimo si alternano nella narrazione in maniera molto vivace, come in (3):

domo016it (3) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **mentre venivo a scuola, in pullman mi si avvicina un signore di una certa età. Iniziò a farmi delle avances, io ero scocciata e rimasi seduta. [...]** Ma io decisa il giorno dopo **faccio venire il mio ragazzo alla fermata, glielo ho indicato e lui l'ha preso** dicendogli di lasciarmi stare [...]

In altri casi, come (4) e (5), si riscontra in particolar modo la funzione tipica del perfetto composto/passato prossimo di indicare la sua attualità psicologica e del presente narrativo di trasferire (idealmente o meno) gli avvenimenti del passato al livello temporale attuale (Bertinetto 1986):

- tori001it (4) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *1986 sposai un uomo più grande di me bene stante, la mia famiglia era molto contraria ma ho lottato. Anche se oggi capisco il motivo. [...]*
- brac010it (5) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *un imprevisto fa cambiare tutto non riesco ha capire cosa stava succedendo nella mia vita [...]*

La situazione degli uomini è leggermente differente (vedi tabella 101b):

Tab. 101b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 30-66

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	10	% tot	100,00%
testi composti	9	% tot	90,00%
testi non composti/non validi	1	% tot	10,00%
verbi totali	72	media	8
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	23	33,33%
	passato prossimo	8	11,59%
	passato remoto	25	36,23%
	imperfetto	7	10,14%
	trapassato prossimo	3	4,35%
	trapassato remoto	2	2,90%
	futuro semplice	1	1,45%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		69	95,83%
congiuntivo	presente	1	100,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	0	0,00%
	trapassato	0	0,00%
congiuntivo totale		1	1,39%
condizionale	presente	0	0,00%
	passato	2	100,00%
condizionale totale		2	2,78%
infinito	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		0	0,00%
tot. complessivo		72	100,00%

Seppur infatti sia sempre l'utilizzo del passato remoto a prevalere con il 36.23% delle forme utilizzate, esso supera di poco l'uso del presente indicativo come tempo narrativo (33.33%), mentre il passato prossimo viene utilizzato solo nell'11.59 % dei casi. Vediamo, quindi, il prevalere di testi costruiti al passato remoto (6), ma anche al presente narrativo, in linea con i tempi verbali utilizzati nel testo proposto, anche quando la trama viene ampiamente rivisitata (7):

- asti001it (6) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *il malvagio Don Rodrigo, invidioso del nostro rapporto, **mandò** i suoi ragazzi chiamati “bravi”, a minacciare il parroco Don Abbondio [...]* Per riuscirci, **interpellò** un signore del posto, il quale **mise** in fuga i due giovani [...]
- asti005it (7) Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *un amico **mi dice** di non sposarmi con Lucia perché l’ha sorpresa con un altro uomo. **Chiedo** chiarimenti a Lucia e lei **mi dice** che non **e** vero [...]*

4.1.2.5.3 La dimensione lessicale

I dati dell’esercizio di competenza lessicale svolto dalle donne di questa fascia di età evidenziano che solo in pochi casi si ha la consapevolezza completa del termine presentato. Sono molte alte, e talvolta rappresentano la maggioranza, le percentuali di coloro che hanno restituito delle prove non valutabili e, anche nei casi in cui queste lo sono, vediamo che i punteggi ottenuti si concentrano prevalentemente nei livelli 2 e 3 (vedi tabella 102a):

Tab. 102a: CPIA Asti-Torino FEMMINE 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
livello 1	26,67%	60,00%	46,67%	33,33%	40,00%	40,00%	53,33%	33,33%	40,00%	13,33%
livello 2	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	20,00%	40,00%	20,00%	40,00%	33,33%	0,00%
livello 3	53,53%	20,00%	40,00%	53,33%	33,33%	20,00%	13,33%	13,33%	26,67%	46,67%
livello 4	6,67%	6,67%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	13,33%	13,33%	0,00%	40,00%
media	2,40	1,73	1,93	2,20	2,07	1,80	1,87	2,07	1,87	3,13
moda	3	1	1	3	1	1	1	2	1	3
dev. std	0,9856	1,0328	0,9612	0,9411	1,0328	0,7746	1,1255	1,0328	0,8338	0,9904

I risultati medi per singolo item mostrano che, anche per questo gruppo, i risultati migliori si sono ottenuti per la locuzione *coronare il loro sogno d’amore*, ma anche che quelli ottenuti per gli altri item non arrivano al livello minimo di correttezza (vedi tabella 103a):

Tab. 103a: Cpia Asti-Torino – media item FEMMINE 30-66

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
10	“coronare il loro sogno d’amore”	3,13
1	“che avrebbe assistito a tutta la vicenda”	2,40
4	“nobile”	2,20
8	“infuria”	2,07
5	“sgherri”	2,07
3	“popolani”	1,93
7	“tumulti”	1,87
9	“grazie alla profonda fede nella provvidenza”	1,87
6	“signore del luogo”	1,80
2	“nell’italiano dei suoi giorni”	1,73
media item		2,11

Per il primo degli item in termini di risultato medio, la maggioranza dei dati si concentra tra il livello 3 (46.67%) e il livello 4 (40%), a significare la parte di informanti che non coglie interamente le sfumature dell’espressione è preponderante.

Ad esempio, in (1) l'informante si focalizza sulla spiegazione del solo lemma *coronare*, e non in cosa si traduca, effettivamente, la realizzazione di questo sogno, mentre in (2) si offre una spiegazione con un'ulteriore frase idiomatica che, però, continua a far rimanere vaghi gli esiti concreti dei fatti:

brac010it coronare il loro sogno d'amore = *Dopo tanti ostacoli Renzo e Lucia realizzano il loro sogno* (1)

monc026it coronare il loro sogno d'amore = *vivere felici e contenti* (2)

Anche per il secondo degli item in termini di risultati medi, *che avrebbe assistito a tutta la vicenda*, il problema che si riscontra maggiormente, in linea con i risultati del gruppo 14-29, è l'incapacità di cogliere la sfumatura di incertezza data dal condizionale passato, che si manifesta in casi come (3) e (4), in cui il fatto che l'Anonimo abbia assistito alla vicenda si dà per certo:

domo030it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *che era presente alla scena* (3)

domo015it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *lui a vissuto tutta la storia* (4)

I risultati relativi all'item *nobile* (2.20) manifestano, da un lato, la vaghezza relativamente a questa voce (5), dall'altro, il rimando del concetto a quello di persona ricca (6):

chiv012it nobile = *personaggio importante* (5)

domo016it nobile = *ricco e malvagio* (6)

Per *infuria* (2.07) si riscontra una confusione tra la forma regolare *infuriare* e la forma riflessiva *infuriarsi*, come in (7) e (8), ma sono presenti anche casi in cui, in linea con il gruppo 14-29, è piuttosto l'accezione di violenza del termine a non essere colta, come in (9) e (10):

monc026it infuria = *quando uno ha una si arrabbia tantissimo* (7)

domo014it infuria = *arrabbiarsi* (8)

chiv012it infuria = *provocare malattia ecc.* (9)

domo015it infuria = *velocemente* (10)

Il concetto richiamato dalla voce *sgherri* (2.07) pare non essere più presente nella maggior parte dei patrimoni lessicali e culturali delle informanti, visto che la maggior parte di esse si focalizza su giudizi di tipo morale (11) o di affidabilità (12):

pine001it sgherri = *un uomo cattivo* (11)

domo030it sgherri = *due persone poco raccomandati* (12)

Per *popolani* (1.93) si conferma la tendenza a perdere il rimando alla condizione sociale ed economica modesta, a vantaggio della semplicità e della mancanza di caratteristiche tipiche, come in (13) e (14); si riscontrano, inoltre, ulteriori casi di paraetimologia, già emersi per il gruppo 14-19 (15):

domo016it popolani = *due giovani comuni cittadini di lecco* (13)

vill002it popolani = *due ragazzi semplici, del popolo* (14)

chiv012it popolani = *ragazzi molto conosciuti* (15)

Tumulti (1.87) e *nell'italiano dei sui giorni* (1.73) sono gli item per cui si è registrata la maggioranza di risposte vuote o non valide (rispettivamente 53.33% e 60%).

Per il primo, solo il 26.66% degli informanti individua (16) o si avvicina (17) al significato esatto del termine, mentre altri, evidentemente nel tentativo di arrivare a estrapolare dal contesto il significato di un termine che non conoscono, propongono letture personali (18):

tori001it	tumulti = <i>disordini</i> (16)
domo014it	tumulti = <i>protestano</i> (17)
chiv012it	tumulti = <i>problematiche con personaggi poco affidabili</i> (18)

Per *nell'italiano dei suoi giorni*, invece, coloro che si avvicinano di più al significato della frase ascrivono la presunta illeggibilità del manoscritto a un problema di complessità, come in (19) e (20):

domo030it	nell'italiano dei suoi giorni = <i>con parole più semplici da capire</i> (19)
monc026it	nell'italiano dei suoi giorni = <i>non si capiva tanto, ma poi a tradoto l'italiano di oggi</i> (20)

Grazie alla profonda fede nella provvidenza (1.87) è un'espressione difficilmente interpretabile anche per le informanti di questa fascia – nonostante la superiore età anagrafica – e in diversi casi collegata al concetto di fede (21) o all'istituzione ecclesiastica in generale (22):

chiv012it	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>essere religiosi, credere in qualcosa (es. Dio)</i> (21)
domo014it	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>grazie alla Chiesa</i> (22)

Infine, per *signore del luogo* (1.80), coloro che si avvicinano maggiormente al significato della locuzione ne interpretano il significato con strumenti culturali e sociali odierni, come (23), oppure ne svuotano il concetto, in linea con gli informanti della classe di età precedente (24):

domo030it	signore del luogo = <i>governatore</i> (23)
chiv012it	signore del luogo = <i>uomo che risiede in quel paese (cittadino residente)</i> (24)

Gli uomini 30-66 hanno prestazioni leggermente superiori rispetto alle donne (vedi tabella x). Inoltre, ad eccezione dell'ormai assodato primato del nostro *coronare il loro sogno d'amore*, le prestazioni medie per i singoli item non tendono a combaciare (vedi tabella 102b):

Tab. 102b: CPIA Asti-Torino MASCHI 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	30,00%	0,00%	30,00%	20,00%	10,00%	0,00%
Livello 2	30,00%	30,00%	40,00%	30,00%	10,00%	50,00%	10,00%	10,00%	80,00%	10,00%
Livello 3	50,00%	40,00%	40,00%	50,00%	30,00%	50,00%	50,00%	30,00%	0,00%	60,00%
Livello 4	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	10,00%	40,00%	10,00%	30,00%
media	2,30	2,40	2,20	2,30	2,60	2,50	2,40	2,90	2,10	3,20
moda	3	3	2	3	1,00	2,00	3,00	4,00	2,00	3,00
dev.std	0,82327	0,96609	0,78881	0,82327	1,26491	0,52705	1,07497	1,19722	0,73786	0,63246

Ad accezione di alcuni casi, il valore della deviazione standard dalla media si mantiene sotto il valore di riferimento di 1, a dimostrazione che i singoli valori si mantengono vicini al valore della media e che quindi questa è, in linea di massima, il valore attribuibile alle performance della maggior parte degli informanti. Per il primo item in ordine di prestazione, *coronare il loro sogno d'amore* (3.20), quando non interpretano completamente il significato della locuzione (*sposarsi*), gli informanti propongono delle letture o improntate a un retaggio culturale da fiaba (25) o alla vaghezza (26):

chiv015it coronare il loro sogno d'amore = *visero felici per sepre* (25)

chie011it coronare il loro sogno d'amore = *riuscire a esaudire il proprio desiderio* (26)

Infuria (2.90), a differenza del gruppo precedente, è un termine abbastanza conosciuto dai membri del sotto-campione, anche se qualcuno lo confonde ancora con il verbo *infuriarsi* (27)

asti004it infuria = *arabarsi* (27)

Anche negli uomini si riscontra per la voce *sgherri* (2.60) una tendenza a perdere la sua accezione militare e a conservare, invece, quella della poca onestà, come in (28) e (29):

chie011it sgherri = *persone malvage e prepotenti* (28)

asti005it sgherri = *malviventi* (29)

Per *signore del luogo* (2.50) si conferma la tendenza a non considerare questa locuzione titolo nobiliare o posizione sociale, così come *tumulti* (2.40) tende a essere svuotato o arricchito eccessivamente di significato (30):

vill001it tumulti = *catastrofi* (30)

Nell'*italiano dei suoi giorni* (2.40), anche quando non se ne individua perfettamente il significato, si avvicina comunque a quello che doveva essere l'intento di Manzoni (31):

monc043it nell'italiano dei suoi giorni = *l'italiano che voleva lui* (31)

Che avrebbe assistito a tutta la vicenda (2.30) raccoglie ulteriori elementi sulla mancata percezione della sfumatura offerta dall'utilizzo del condizionale (32), mentre per *nobile* (2.30) si mantiene la tendenza a sottolineare l'aspetto economico del termine piuttosto che il lignaggio, ma è interessante rilevare anche dei casi di paraetimologia, come (33):

asti008it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *asestito al evento* (32)

asti004it nobile = *non sposato* (33)

In chiusura, anche in questo caso per la voce *popolani* (2.20) non viene sottolineata da nessuno il significato di estrazione sociale, mentre *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (2.10) viene (male)interpretato con il significato di fiducia a vari livelli (34), (35) e (36):

asti001it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *fede nelle istituzioni* (34)

asti004it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *nela provvidenza sociale* (35)

monc043it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *fiducia nella fortuna* (36)

4.1.2.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

L'analisi dei dati sulla competenza linguistica degli utenti piemontesi appartenenti alla fascia 30-66 permette di dipingere un quadro prevalentemente omogeneo, così come evidenziato, in realtà, anche dal profilo socio-anagrafico, dal quale emerge un repertorio linguistico in cui l'italiano prevale in tutti e tre i domini indagati (familiare, amicale e lavorativo), così come un analogo livello di istruzione, con una maggioranza di informanti che si colloca nella fascia dai 6 agli 8 anni di istruzione e che ha interrotto la frequenza scolastica quando si trovava ancora alla scuola primaria. Gli esercizi di produzione sintattica riflettono, in qualche modo, questa condizione di base, anche se le performance dei due gruppi divergono a seconda delle singole prove. Abbiamo visto che, se dal punto di vista semantico l'aderenza al testo è prevalentemente rispettata, la tipologia di anomalie registrate (ripetizione del soggetto, interruzione delle frasi, utilizzo perlopiù non adeguato della punteggiatura e dei connettivi in generale, difficoltà a gestire la concordanza temporale dei tempi verbali)

farebbe ancora pensare, così come per il precedente gruppo, ad un uso del canale scritto molto più vicino alla conversazione orale che non ad un testo formale, indirizzandoci ancora una volta verso la teoria di Koch/Oesterreicher 1985. È doveroso sottolineare, del resto, che, come evidenziato in precedenza, dato il livello di scolarizzazione posseduto dagli informanti, si ritiene che diversamente sarebbero potuti emergere risultati diversi: dopo un periodo di assenza di decenni dal circuito scolastico, durante i quali la maggior parte degli informanti si è dedicata al lavoro, è difficile immaginare che un certo tipo di competenza possa essere stato acquisito, se non con il manifestarsi di determinate condizioni favorevoli. Il dato sull'analisi testuale appare leggermente in controtendenza. Nonostante le fragilità evidenziate, infatti, i testi prodotti sono caratterizzati da una prevalenza di verbi al perfetto semplice/passato remoto più che al passato prossimo/perfetto composto – alternati al presente storico/narrativo – per entrambi i gruppi, pur non essendo le percentuali così lontane come nella fascia 14-29, anche se la distanza è decisamente maggiore per la componente maschile. Sembrerebbe permanere, in ogni caso, l'adesione a quella norma precedentemente descritta che contemplerebbe l'utilizzo del passato remoto per i testi di tipo narrativo, anche se, probabilmente, maggiormente influenzata da un contesto ambientale in cui predomina l'uso del passato prossimo. In ogni caso, la padronanza dell'aspetto temporale non appare sempre controllata, come è stato dimostrato attraverso gli esempi proposti. In alcuni casi, inoltre, come riportato da Bertinetto 1986, l'uso del passato prossimo nel contesto narrativo è frequente nei testi in cui si effettua un racconto in prima persona, come nel nostro caso, anche come espressione di una maggiore adesione al contesto narrativo.

I dati raccolti attraverso la prova lessicale fanno emergere, infine, una scarsa consapevolezza di termini e locuzioni presentati, come dimostrano l'elevato numero di prove non valutabili e il punteggio medio delle performance, al di sotto delle medie riportate per il precedente gruppo. Anche per questo secondo sotto-campione si conferma la difficoltà a cogliere le sfumature di significato possedute manifestate sia attraverso determinate forme verbali (come nel condizionale passato di *avrebbe assistito a tutta la vicenda*), che alcuni lemmi come *nobile*, *sgherri*, *popolani*, *signore del luogo*, per i quali si conferma la tendenza al restringimento semantico oltre che la presenza di casi di paraetimologia, già emersi per il gruppo 14-29 con i termini *nobile* e *popolani*. Anche per questa parte di utenza indagata possiamo, pertanto, confermare la nostra ipotesi di tendenza alla perdita di confidenza verso un tipo di lessico e locuzioni maggiormente ricercati e più legato al contesto scolastico o, più in generale, appartenente all'ambito storico-letterario.

4.2 I CPIA di Asti e Torino: l'utenza non nativa

Il campione di utenza non nativa individuato per il Piemonte è costituito da 54 individui appartenenti alla classe di età 14-29 (21 femmine e 33 maschi) e 18 alla classe 30-66 (9 femmine e 9 maschi). Il primo aspetto a caratterizzare la popolazione dei non nativi è il repertorio linguistico estremamente variegato: per la fascia di utenza dai 14 ai 29 anni si contano, infatti, venticinque idiomi diversi, mentre, nella fascia dai 30-66, dodici.

4.2.1 Gli utenti della classe di età 14-29

4.2.1.1 Il profilo sociolinguistico

La lingua madre prevalentemente parlata dal sotto-campione femminile della fascia di età 14-29 è l'inglese (30.43%) ma, come già accennato, il repertorio linguistico individuale è ricco e complesso. Si rilevano, infatti, parlanti di benin (13.04%), esan e yoruba (8.70%) e agbor, bambara, baoulé, edo, hausa, igbo, isoko, malinkè (4.35%). Le altre lingue conosciute sono prevalentemente l'italiano (39.39%), l'inglese (24.24%) e il francese (9.09%), ma anche in questo caso il repertorio si allarga a comprendere varie altre lingue, tra cui l'ashanti, il calabar, l'esa, il fante e lo yoruba⁶⁷ (vedi tabelle 103a e 104a):

⁶⁷ Tra le lingue africane che compongono il repertorio dei non nativi, alcune sono note, come lo wolof, il mandinka, il pular; altre, meno, ma, ma sono comunque segnalate nel World Atlas of Languages Structures, come il calabar, più comunemente conosciuta come efik, parlato in Nigeria; il fante, una variante dell'akan, perlopiù utilizzato nei territori del Ghana, mentre lo yoruba in Benin e Nigeria. Nel WALs non si trova, invece, traccia della lingua esa o esan.

Tab.103a: Donne 14-29 – Lingua madre

d4	n	%
inglese	7	30,43%
benin	3	13,04%
esan	2	8,70%
yoruba	2	8,70%
agbor	1	4,35%
bambara	1	4,35%
baoule	1	4,35%
edo	1	4,35%
francese	1	4,35%
hausa	1	4,35%
igbo	1	4,35%
isoko	1	4,35%
malinkè	1	4,35%
tot	23	100%

Tab. 104a: Donne 14-29 – Altre lingue

d5	n	%
italiano	13	39,39%
inglese	8	24,24%
francese	3	9,09%
ashanti	1	3,03%
bambara	1	3,03%
benin	1	3,03%
calabar	1	3,03%
edo lingua	1	3,03%
esa	1	3,03%
fante	1	3,03%
igbo	1	3,03%
yoruba	1	3,03%
tot	33	100%

Per gli uomini della stessa fascia di età il quadro appare ancora più variopinto, anche in considerazione del numero maggiore di informanti. Le lingue madre più parlate sono il bambara e l'inglese (14,71%), seguite da mandinka e pular (11,76%) e da francese, fulah e wolof (5,88%); sono, inoltre, indicate altre lingue il cui utilizzo è, però, residuale (vedi tabella 103b):

Tab. 103b: Uomini 14-29 – Lingua madre

d4	n	%
bambara	5	14,71%
inglese	5	14,71%
mandinka	4	11,76%
pular	4	11,76%
francese	2	5,88%
fulah	2	5,88%
wolof	2	5,88%
asanti	1	2,94%
auchi	1	2,94%
baoule	1	2,94%
malinkè	1	2,94%
manjaco	1	2,94%
nig	1	2,94%
sape	1	2,94%
soussou	1	2,94%

twi	1	2,94%
unnani	1	2,94%
tot	34	100%

Tra le lingue controllate, le più frequenti sono ancora l'italiano (34.43%), il francese (27.87%) e l'inglese (18.03%), mentre le numerose altre lingue riferite, ad eccezione del wolof (3.28%) hanno tutte occorrenze singole (vedi tabella 104b):

Tab.104b: Uomini 14-29 – Altre lingue

d5	n	%
italiano	21	34,43%
francese	17	27,87%
inglese	11	18,03%
wolof	2	3,28%
bambara	1	1,64%
benin	1	1,64%
fula	1	1,64%
hausa	1	1,64%
igbo	1	1,64%
imiakebu	1	1,64%
kotokoli	1	1,64%
nzema	1	1,64%
portoghese	1	1,64%
twi	1	1,64%
tot	61	100%

Per gli utenti non nativi l'italiano rappresenta la lingua utilizzata nello spazio comunicativo abituale, oltre che il veicolo di interazione nel contesto dei CPIA.

Il primo particolare a emergere è che, nonostante gli informanti frequentino un corso equivalente al terzo anno della scuola secondaria di primo grado, il tempo che hanno dedicato allo studio dell'italiano non è, al contrario, particolarmente lungo.

Il 95% delle donne ha frequentato dei corsi o lo apprende autonomamente da non più di 2 anni, mentre solo una di esse da un periodo compreso tra i 2 e i 5 anni (vedi tabella 105a):

Tab.105a: Donne 14-29 - Tempo studio italiano

d6	n	%
<=2 anni	19	95%
>2 a 5	1	5%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	20	100%

Similare la situazione degli uomini, che hanno studiato italiano per un periodo fino a due anni nell'87.88% dei casi, mentre sale al 12.12% la percentuale di coloro che vantano un periodo di formazione superiore (vedi tabella 105b):

Tab.105b: Uomini 14-29 – Tempo studio italiano

d6	n	%
<=2 anni	29	87,88%
>2 a 5	4	12,12%
>5 a 7	0	0%

>7	0	0%
tot	33	100%

Il 94.74% delle donne dichiara di possedere un livello di competenza linguistica pari a un livello A2 del QCER⁶⁸, e solo una delle informanti denuncia un livello B1 (vedi tabella 106a):

Tab.106a: Donne 14-29 – Livello competenza italiano

d7	n	%
1 – A1	0	0%
2 – A2	18	94,74%
3 – B1	1	5,26%
4 – B2	0	0%
5 – C1	0	0%
6 – C2	0	0%
tot	19	100%

Il grado di competenza linguistica aumenta leggermente negli uomini, che affermano di possedere un livello A2 nel 74.19% dei casi e dal B1 in su nel 19.35% dei casi; nel gruppo sono comunque presenti anche due informanti con un livello di conoscenza A1⁶⁹ (vedi tabella 106b):

Tab.106b: Uomini 14-29 – Livello competenza italiano

d7	n	%
1 – A1	2	6,45%
2 – A2	23	74,19%
3 – B1	3	9,68%
4 – B2	2	6,45%
5 – C1	0	0%
6 – C2	1	3,23%
tot	31	100%

Il tempo dedicato allo studio dell'italiano mediamente non corrisponde, però, a quello di permanenza effettiva in Italia: il 47.37% delle donne, infatti, vi risiede da più di due anni, così come il 50% degli uomini (vedi tabelle 107a e b).

Tab. 107a: Donne 14-29 – Tempo di permanenza in Italia

d8	n	%
<=2 anni	10	52,63%
>2 a 5	9	47,37%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	19	100%

⁶⁸ Generalmente gli utenti non nativi che decidono di intraprendere un percorso scolastico al CPIA vengono inseriti in un primo momento nei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana – propedeutici all'ottenimento di una certificazione di livello A2 – e solo successivamente nei percorsi di primo periodo per l'ottenimento della licenza media.

⁶⁹ Il livello di competenza dichiarato – è bene specificarlo – non deriva generalmente da un processo di auto-percezione delle capacità linguistiche, né da certificazioni da parte di Enti terzi accreditati, ma è, in linea di massima, l'attestazione di frequenza dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana frequentati, di norma, presso un CPIA prima di essere immessi nei percorsi di primo periodo didattico. Si precisa, inoltre, che, ai sensi del dm 4 giugno 2010, è riconosciuta ai CPIA la facoltà di rilasciare un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore all'A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa, unicamente propedeutico all'ottenimento del permesso di soggiorno. Da ciò deriva che i CPIA non sono né autorizzati a erogare certificazioni che esulino da tale utilizzo, né a comprovare livelli di competenza superiori all'A2.

Tab. 107b: Uomini 14-29 – Tempo di permanenza in Italia

d8	n	%
<=2 anni	13	50%
>2 a 5	13	50%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	26	100%

La lingua utilizzata maggiormente dalle donne nel contesto familiare è l'inglese (53.13%), seguito da italiano e francese (9.38%), ma ammonta al 28.13% la percentuale di coloro che parlano una lingua non contemplata nell'elenco proposto, soprattutto il benin (33.33%) e il bambara (22.22%). Nel caso di contesto multilingue prevale l'utilizzo dell'inglese, dell'italiano o di entrambe allo stesso modo (vedi tabelle 110a e seguenti):

Tab. 110a: Donne 14-29 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	3	9,38%
2-francese	3	9,38%
3-inglese	17	53,13%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	9	28,13%
tot	32	100%

Tab. 111a: Donne 14-29 - Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
benin	3	33,33%
bambara	2	22,22%
edo lingua	1	11,11%
esam	1	11,11%
igbo	1	11,11%
youruba	1	11,11%
tot	9	100%

Tab. 112a: Donne 14-29 – Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
inglese	3	30%
italiano	2	20%
entrambe allo stesso modo	2	20%
bambara	1	10%
benin	1	10%
yoruba	1	10%
tot	10	100%

Per gli uomini, se non si tiene conto del gruppo nutrito di intervistati che parlano francese (25.45%) e inglese (18.18%) nel contesto familiare, la percentuale di coloro che utilizzano una lingua africana giunge al 47.27%, suddiviso tra un 19.23% di parlanti pular, 15.38% mandinka e 11.54% bambara. Utilizza l'italiano nell'ambito familiare, al contrario, il 9.09% della popolazione indagata. Nel caso in cui si utilizzino più lingue, quella preponderante è l'inglese, seguita da auchi, mandinka e pular (tabelle 110b e seguenti):

Tab. 110b: Uomini 14-29 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	5	9,09%
2-francese	14	25,45%
3-inglese	10	18,18%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	26	47,27%
tot	55	100%

Tab.111b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
pular	5	19,23%
mandinka	4	15,38%
bambara	3	11,54%
auchi	2	7,69%
twi	2	7,69%
wolof	2	7,69%
asante	1	3,85%
esam	1	3,85%
fulah	1	3,85%
kotokoli	1	3,85%
malenke	1	3,85%
manjaco	1	3,85%
lingua nigeriana	1	3,85%
soussou	1	3,85%
tot	26	100%

Tab.112b: Uomini 14-29 – Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
inglese	3	20,00%
auchi	2	13,33%
mandinka	2	13,33%
pular	2	13,33%
bambara	1	6,67%
fulah	1	6,67%
italiano	1	6,67%
malinke	1	6,67%
wolof	1	6,67%
entrambe allo stesso modo	1	6,67%
tot	15	100%

Le lingue utilizzate nel contesto amicale sono, per le donne, soprattutto l'italiano (42.50%) e l'inglese (40%). Questo permetterebbe di ipotizzare che la socialità delle donne si divida in maniera abbastanza equilibrata tra frequentazioni di autoctoni e di connazionali, mentre ammonta soltanto al 5% la percentuale di coloro che utilizza con gli amici una lingua africana o un'altra non presente nell'elenco proposto. Il comportamento linguistico nel medesimo ambito comunicativo appare dissimile per gli uomini, che parlano soprattutto italiano (42.62%), ma anche francese e inglese (21.31% e 13.11%), mentre l'utilizzo di altre lingue ammonta al 19.67%, tra cui prevalgono mandinka e wolof (25% ciascuno), seguiti dal pular (16.67%). Nei casi in cui è stato riportato l'utilizzo di più lingue, quella prevalente per le donne è l'inglese (69.23%), seguito da francese e italiano

(15.38% ciascuno). Per gli uomini, invece, la lingua prevalente è l'italiano (31.58%) seguito da inglese e francese. L'utilizzo di altre lingue raggiunge il 19.67%, e sono soprattutto mandinka e wolof (25%), seguiti da pular (16.67%) e, tutte con un'unica occorrenza, bambara, fulah, malenke e soussou (vedi tabelle 113a e 113b e seguenti):

Tab. 113a: Donne 14-29 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	17	42,50%
2-francese	4	10,00%
3-inglese	16	40,00%
4-portoghese	0	0,00%
5-spagnolo	1	2,50%
6-tedesco	0	0,00%
7-altra lingua	2	5,00%
tot	40	100%

Tab. 113b: Uomini 14-29 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	26	42,62%
2-francese	13	21,31%
3-inglese	8	13,11%
4-portoghese	1	1,64%
5-spagnolo	1	1,64%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	12	19,67%
tot	61	100%

Tab.114a: Donne 14-29 - Lingua amici – Altro

d12	n	%
bambara	0	0%
benin	1	50%
edo lingua	1	50%
fulah	0	0%
malenke	0	0%
mandinka	0	0%
pular	0	0%
soussou	0	0%
wolof	0	0%
tot	2	100%

Tab.114b: Uomini 14-29 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
mandinka	3	25%
wolof	3	25%
pular	2	16,67%
bambara	1	8,33%
fulah	1	8,33%
malenke	1	8,33%
soussou	1	8,33%
tot	12	100%

Tab. 115a: Donne 14-29 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
inglese	9	69,23%
francese	2	15,38%
italiano	2	15,38%
tot	13	100%

Tab. 115b: Uomini 14-29 Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	6	31,58%
inglese	4	21,05%
francese	2	10,53%
entrambe allo stesso modo	2	10,53%
bambara	1	5,26%
mandinka	1	5,26%
pular	1	5,26%
soussou	1	5,26%
wolof	1	5,26%
tot	19	100%

L'ultimo contesto funzionale indagato, quello lavorativo, ci rivela che l'italiano è la lingua utilizzata dalle donne nel 75% dei casi e nell'85% dagli uomini; le altre lingue dell'ambito professionale sono l'inglese per le donne (25%) e il francese e l'inglese per gli uomini (9% e 6%). Tra coloro che affermano di alternare più lingue, nel caso delle donne è l'inglese a prevalere (75%), mentre per gli uomini è l'italiano (vedi tabella 116a e seguenti):

Tab.116a: Donne 14-29 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	18	75,00%
2-francese	0	0%
3-inglese	6	25,00%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
		0%
tot	24	100%

Tab.116b: Uomini 14-29 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	28	85%
2-francese	3	9%
3-inglese	2	6%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	33	100%

Tab.117a: Donne 14-29 - Lingua lavoro – Altro

d14	n	%
-	0	0,00%
tot	0	0,00%

Tab.117b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro – Altro

d14	n	%
-	0	0,00%
tot	0	0,00%

Tab.118a: Donne 14-29 – Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
italiano	1	25,00%
inglese	3	75,00%
tot	4	100,00%

Tab.118b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
italiano	3	100%
inglese	0	0%
tot	3	100%

4.2.1.2 Il profilo scolastico

Il profilo scolastico dei membri di questa classe specifica ci rivela che una larga maggioranza possiede almeno 9 anni di scolarizzazione (il 76.47% delle donne e il 66.67% gli uomini), mentre gli scarsamente scolarizzati⁷⁰ ammontano all'11.76% nel caso delle donne e al 22.22% per gli uomini (vedi tabelle 119a e b):

Tab.119a: Donne 14-29 – Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	2	11,76%
6-8	2	11,76%
>=9	13	76,47%
tot	17	100%

Tab.119b: Uomini 14-29 – Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	6	22,22%
6-8	3	11,11%
>=9	18	66,67%
tot	27	100%

Il 60% delle donne ha frequentato nel proprio Paese di origine un percorso di scuola media/secondaria di primo grado, il 20% la scuola superiore e il 5% l'Università. Coloro che hanno frequentato la scuola primaria sono il 10%, ma è presente anche un singolo caso di assenza totale di esperienza scolastica. Il gruppo degli uomini è mediamente meno istruito di quello delle donne. Ha, infatti, frequentato un percorso di scuola secondaria di primo grado solo il 50% della popolazione, il 12.5% la scuola superiore e il 3.13% l'Università (vedi tabelle 120a e b):

⁷⁰ Il profilo globale di competenza alfabetica e linguistica del Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per il livello pre A1 curato dagli Enti certificatori dell'italiano L2 (Università per Stranieri di Perugia, Università degli Studi Roma Tre, Università per Stranieri di Siena e Istituto Dante Alighieri) definisce "scarsamente scolarizzati" o "semi-alfabeti" i migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata (in generale, meno di 5 anni) nella loro lingua madre.

Tab.120a: Donne 14-29 – Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
no scuola	1	5%
scuola primaria	2	10%
scuola media	12	60%
scuola superiore	4	20%
università	1	5%
tot	20	100%

Tab.120b: Uomini 14-29 – Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
no scuola	4	12,50%
scuola primaria	7	21,88%
scuola media	16	50%
scuola superiore	4	12,50%
università	1	3,13%
tot	32	100%

Il 71.43% delle donne dichiara di aver comunque completato un percorso di scuola del primo ciclo/secondaria di primo grado nel proprio Paese di origine, laddove questa percentuale si ferma al 46.88% per gli uomini (vedi tabelle 121a e b):

Tab.121a: Donne 14-29 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	15	71,43%
2 – no	6	28,57%
tot	21	100%

Tab.121b: Uomini 14-29 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	15	46,88%
2 – no	17	53,13%
tot	32	100%

Relativamente all'indicazione dell'ultima classe di scuola frequentata prima dell'iscrizione al CPIA, difficile ricavare un prospetto omogeneo e con dati tra loro comparabili. Il sistema scolastico africano degli Stati dell'Africa sub-sahariana è complesso e diversificato, e difficilmente rapportabile a quello italiano. Esso prevede una scuola pre-primaria (Early Childhood Care and Education) e tre livelli scolastici successivi: un'istruzione primaria di 6-8 anni, una secondaria inferiore di 3-4 anni e una superiore di 2-3 (sostituibile con dei percorsi di istruzione tecnica e professionale) e un livello di istruzione universitaria o terziaria che ha una durata media di 4 anni (Cobalti 2008). Di fronte a un quadro così eterogeneo si è deciso, pertanto, di non prendere in considerazione questo parametro e di basarci, per delineare il profilo scolastico degli indagati, unicamente sul numero di anni di scuola frequentati.

Dai dati esaminati si evince, pertanto, che la maggior parte delle utenti del campione ha interrotto gli studi perché andare a scuola gli costava troppo, ma anche perché la famiglia ha consigliato loro di non proseguire gli studi (33.33% per entrambe le opzioni); ammonta, invece, al 16.67% la percentuale di coloro che hanno abbandonato perché hanno avuto difficoltà nello studio o per gravi motivi personali (16.67%). Per gli uomini, invece, le motivazioni principali sono state di ordine economico (26.09%) e logistico (*avevo difficoltà a spo-*

starmi da casa a scuola, 17.39%), ma ci sono anche informanti ai quali la famiglia ha consigliato di non continuare (13.04%) o che ha lasciato la scuola perché voleva trovare un lavoro (13.04%). Tra le ulteriori motivazioni addotte, i motivi umanitari (vedi tabella 122a e seguenti):

Tab.122a: Donne 14-29 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0,00%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0,00%
Non ero portato per lo studio	0	0,00%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0,00%
Non avevo più voglia di studiare	0	0,00%
Avevo difficoltà nello studio	1	16,67%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0,00%
Andare a scuola mi costava troppo	2	33,33%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	2	33,33%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	1	16,67%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0,00%
Avevo un disagio psicologico	0	0,00%
Volevo trovare un lavoro	0	0,00%
Altro	0	0,00%
tot	6	100,00%

Tab.122b: Uomini 14-29 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	4	17,39%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	1	4,35%
Non ero portato per lo studio	1	4,35%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0,00%
Non avevo più voglia di studiare	0	0,00%
Avevo difficoltà nello studio	1	4,35%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0,00%
Andare a scuola mi costava troppo	6	26,09%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	3	13,04%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0,00%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	1	4,35%
Avevo un disagio psicologico	0	0,00%
Volevo trovare un lavoro	3	13,04%
Altro	3	13,04%
tot	23	100,00%

Tab.123b: Uomini 14-29 - Motivo interruzione studi – Altro

d20	n	%
motivi umanitari	1	33,33%
non so	2	66,67%
tot	3	100,00%

Successivamente all'interruzione della frequenza scolastica le informanti hanno cercato lavoro (33.33%) o hanno iniziato a lavorare, ma poi hanno smesso (33.33%); una di esse, invece, non ha svolto alcuna attività (33.33%). Gli uomini si sono dedicati al lavoro nella maggioranza dei casi (60%): i più hanno cercato un'occupazione (40%), altri hanno iniziato a lavorare e continuano a lavorare ancora oggi (10%), altri ancora hanno

iniziato a lavorare, ma poi hanno smesso (10%) o hanno seguito dei corsi di formazione (5%). Tra coloro che hanno svolto attività diverse da quelle proposte, l'80% non ha svolto, invece, alcuna attività, mentre il 20% ha lasciato il suo Paese di origine (vedi tabella 124a e seguenti):

Tab.124a: Donne 14-29 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	1	33,33%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	0	0,00%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	1	33,33%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0,00%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0,00%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0,00%
Altro	1	33,33%
tot	3	100,00%

Tab.124b: Uomini 14-29 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	8	40,00%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	2	10,00%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	2	10,00%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	2	10,00%
Ho seguito dei corsi di formazione	1	5,00%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0,00%
Altro	5	25,00%
tot	20	100,00%

Tab.125a: Donne 14-29 - Attività post studio – Altro

d21	n	%
niente	1	100%
tot	1	100%

Tab.125b: Uomini 14-29 – Attività post studio - Altro

d21	n	%
niente	4	80%
sono andato via	1	20%
tot	5	100%

4.2.1.3 Il profilo professionale

Riguardo alla condizione lavorativa attuale, il 71.43% delle donne vorrebbe lavorare, ma non trova lavoro, e solo il 19.05% lavora a tempo pieno (vedi tabella 126a):

Tab.126a: Donne 14-29 – Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	4	19,05%
Sì, ma non a tempo pieno	1	4,76%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	15	71,43%
No, non lavoro e non cerco lavoro	1	4,76%
tot	21	100%

Del tutto analoga la situazione degli uomini: il 67.65% di essi vorrebbe lavorare, ma non trova un'occupazione, e ad essere impiegato è il 26.47% della popolazione (11.76% a tempo pieno e 14.71% a tempo parziale), mentre il 5.88% degli intervistati (i più giovani del campione) non lavora e non cerca lavoro (vedi tabella 126b):

Tab.126b: Uomini 14-29 – Lavoro attuale

d22	n	%
Si, a tempo pieno	4	11,76%
Si, ma non a tempo pieno	5	14,71%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	23	67,65%
No, non lavoro e non cerco lavoro	2	5,88%
tot	34	100%

Tra le donne che svolgono un'attività lavorativa, due di esse sono impiegate come aiuto-cuoca o cuoca e una di esse lavora come badante (vedi tabella 127a):

Tab.127a: Donne 14-29 – Tipologia di lavoro

d23	n	%
aiuto/cuoco	2	66,67%
badante	1	33,33%
tot	3	100%

Anche gli uomini in possesso di un'occupazione operano perlopiù nell'ambito della ristorazione (il 33.33% sono aiuto cuochi o cuochi e un altro 33.33% camerieri), ma c'è anche chi (16.67%) è impegnato nel servizio civile e chi ritiene la propria condizione di studente un'attività professionale (16.67%, vedi tabella 127b):

Tab.127b: Uomini 14-29 – Tipologia di lavoro

d23	n	%
aiuto/cuoco	2	33,33%
cameriere	2	33,33%
studente	1	16,67%
altro (servizio civile)	1	16,67%
tot	6	100%

Tra le professioni che si intendono svolgere successivamente al termine del percorso di studi, quelle più in voga tra la popolazione femminile sono legate al mondo della ristorazione (25%) e all'assistenza di anziani o disabili (20%), ma è consistente anche la percentuale di coloro che vorrebbero dedicarsi all'estetica o alla cura della persona (20%). Minoritaria, ma comunque significativa, la quantità di donne che vorrebbero intraprendere delle professioni di preparazione universitaria, come quella di infermiera (10%) o di ingegnere informatico (5%) (vedi tabella 136a):

Tab.136a: Donne 14-29 – Lavoro post studio

d32	n	%
(aiuto) cuoco/pizzaiolo/barista/cameriere	5	25%
assistenza anziani/disabili/sociale	4	20%
parrucchiera	4	20%
infermiera	2	10%
pulizie	2	10%
meccanico	1	5%
receptionist	1	5%
ingegnere informatico	1	5%
tot	20	100%

Più variegato il ventaglio delle professioni preferite dagli uomini: il meccanico (15.15%), il magazziniere (12.12%), il panettiere/pasticciere (12.12%) e il saldatore (12.12%) sono quelle con il maggior numero di indicazioni, ma vengono segnalate anche quelle legate all'edilizia (operaio, falegname, elettricista, saldatore, muratore, piastrellista), all'ingegneria edile/civile e all'insegnamento (vedi tabella 136b):

Tab.136b: Uomini 14-29 – Lavoro post studio

d32	n	%
meccanico	5	15,15%
magazziniere	4	12,12%
panettiere/pasticciere	4	12,12%
saldatore	4	12,12%
qualsiasi cosa	3	9,09%
operaio	2	6,06%
ingegnere edile/civile	2	6,06%
non so	2	6,06%
(aiuto) cuoco/pizzaiolo/barista/cameriere	1	3,03%
parrucchiera	1	3,03%
falegname	1	3,03%
elettricista	1	3,03%
muratore	1	3,03%
insegnante	1	3,03%
piastrellista	1	3,03%
tot	33	100%

4.2.1.4 Il profilo motivazionale

La ragione principale che ha spinto le donne a trasferirsi in Italia è per il 34.62% il lavoro, ma è presente anche un 26.92% che ha preso questa decisione con l'intento di studiare e un 19.23% per motivi umanitari. Meno numerose coloro che hanno deciso di emigrare per raggiungere la propria famiglia in Italia (11.54%) o per seguirla nel viaggio di spostamento (7.69%) (vedi tabella 108a e 109a):

Tab.108a: Donne 14-29 – Motivo arrivo in Italia

d10	n	%
Per studiare	7	26,92%
Per lavorare	9	34,62%
Per fare un viaggio	0	0%
Per imparare l'italiano	0	0%
Per raggiungere la mia famiglia	3	11,54%
Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	2	7,69%
Altro	5	19,23%
tot	26	100%

Tab.109a: Donne 14-29 – Motivo di arrivo in Italia – Altro

d10	n	%
motivi umanitari	5	100%
tot	5	100%

Diverse le motivazioni degli uomini: ad avere l'obiettivo della ricerca di un lavoro è solo il 19.23% degli intervistati, mentre ammonta al 21.15% la percentuale di coloro che avevano obiettivi di studio e al 15.38% quelli che volevano imparare la lingua italiana. Più numerosi, al contrario, coloro che motivano il loro arrivo con ragioni diverse rispetto a quelle presenti nell'elenco proposto (28.85%), il 66.67% dei quali adduce motivi umanitari e il 26.67% il raggiungimento di condizioni di vita migliori (vedi tabelle 108b e 109b):

Tab.108b: Uomini 14-29 – Motivo arrivo in Italia

d10	n	%
Per studiare	11	21,15%
Per lavorare	10	19,23%
Per fare un viaggio	4	7,69%
Per imparare l'italiano	8	15,38%
Per raggiungere la mia famiglia	3	5,77%
Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	1	1,92%
Altro	15	28,85%
tot	52	100%

Tab. 109b: Uomini 14-29 - Motivo di arrivo in Italia – Altro

d10	n	%
motivi umanitari	10	66,67%
per avere condizioni di vita migliori	4	26,67%
perché mi piace l'Italia	1	6,67%
tot	15	100%

Le cause che hanno portato gli studenti a iscriversi al CPIA sono per il 65% delle donne e il 67.74% degli uomini la necessità di regolarizzare la propria posizione in Italia, ma è considerevole anche la percentuale di coloro (35% delle donne, 32.26% degli uomini) per i quali l'ottenimento del permesso di soggiorno non ha rappresentato una forte leva motivazionale (vedi tabelle 128a e b):

Tab.128a: Donne 14-29 – Permesso di soggiorno

d24	n	%
molto	8	40%
abbastanza	5	25%
poco	0	0%
per nulla	7	35%
tot	20	100%

Tab. 128b: Uomini 14-29 – Permesso di soggiorno

d24	n	%
molto	12	38,71%
abbastanza	9	29,03%
poco	1	3,23%
per nulla	9	29,03%
tot	31	100%

A incidere molto di più sembra essere stato, invece, l'obiettivo lavorativo. Sono il 90% le donne che hanno intravisto nell'iscrizione al CPIA una possibilità in più per trovare un lavoro (60% molto e 30% abbastanza), così come l'84.85% degli uomini (66.67% molto, 18.18% abbastanza). Al contrario, la percentuale di chi non intravede un legame diretto tra l'iscrizione a scuola e l'ottenimento di un lavoro rimane bassa per entrambe le categorie (vedi tabelle 129a e b):

Tab.129a: Donne 14-29 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	12	60%
abbastanza	6	30%
poco	0	0%
per nulla	2	10%
tot	20	100%

Tab.129b: Uomini 14-29 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	22	66,67%
abbastanza	6	18,18%
poco	2	6,06%
per nulla	3	9,09%
tot	33	100%

Il miglioramento delle condizioni lavorative attuali divide l'utenza in parti quasi uguali, e questo nonostante la gran parte degli intervistati non svolga alcuna attività lavorativa: il 52.38% delle donne si pone questo obiettivo molto (23.81%) o abbastanza (28.57%), mentre il 47.62% lo considera poco (4.76%) o per nulla (42.86%) prioritario (vedi tabella 131a):

Tab.131a: Donne 14-29 – Migliorare il lavoro attuale

d27	n	%
molto	5	23,81%
abbastanza	6	28,57%
poco	1	4,76%
per nulla	9	42,86%
tot	21	100%

Del tutto affine la posizione degli uomini: il 48.48% degli intervistati sono molto o abbastanza interessati a migliorare le condizioni lavorative attuali, mentre il 51.52% lo è poco o per nulla (vedi tabella 131b):

Tab.131b: Uomini 14-29 – Migliorare il lavoro attuale

d27	n	%
molto	11	33,33%
abbastanza	5	15,15%
poco	5	15,15%
per nulla	12	36,36%
tot	33	100%

Cambiare lavoro non sembra interessare eccessivamente né la popolazione femminile (66.67% è la somma dei "poco" e dei "per nulla"), né quella maschile (6.06% poco, 60.61% per nulla), numeri più che plausibili se si considera che la maggior parte degli informanti non ha un'occupazione (vedi tabelle 133a e b):

Tab.133a: Donne 14-29 – Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	1	4,76%
abbastanza	6	28,57%
poco	0	0%
per nulla	14	66,67%
tot	21	100%

Tab.133b: Uomini 14-29 – Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	8	24,24%
abbastanza	3	9,09%
poco	2	6,06%
per nulla	20	60,61%
tot	33	100%

Oltre all'aspetto lavorativo, sembra essere forte, anche l'intenzione di proseguire gli studi alla conclusione del primo periodo didattico, proponimento che contraddistingue il 90.48% delle donne (di cui 66.67% molto e 23.81% abbastanza) e l'84.85% degli uomini (57.58% molto, 27.27% abbastanza). Sono, invece, residuali coloro che ne hanno poca o nessuna intenzione (vedi tabelle 130a e b):

Tab.130a: Donne 14-29 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	14	66,67%
abbastanza	5	23,81%
poco	0	0%
per nulla	2	9,52%
tot	21	100%

Tab.130b: Uomini 14-29 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	19	57,58%
abbastanza	9	27,27%
poco	3	9,09%
per nulla	2	6,06%
tot	33	100%

Il miglioramento della propria condizione culturale è un altro degli aspetti che sembra aver inciso profondamente sulla decisione di intraprendere questo percorso. L'80.95% della popolazione femminile lo ritiene molto per il 52.38% e abbastanza per il 28.57%, a fronte di un 19.05% di utenti che non ha affatto considerato questo aspetto (vedi tabella 134a):

Tab.134a: Donne 14-29 – Migliorare cultura

d30	n	%
molto	11	52,38%
abbastanza	6	28,57%
poco	0	0%
per nulla	4	19,05%
tot	21	100%

Allo stesso modo per gli uomini – ma in misura molto minore rispetto alle donne – il 68,75% degli intervistati è stato mosso a intraprendere il percorso da questo intento (53.13% molto, 15.63% abbastanza), ma è notevole anche la percentuale di coloro che hanno subito poco (12.50%) o per nulla (18.75%) questa influenza (vedi tabella 134b):

Tab.134b: Uomini 14-29 – Migliorare cultura

d30	n	%
molto	17	53,13%
abbastanza	5	15,63%
poco	4	12,50%
per nulla	6	18,75%
tot	32	100%

L'aspetto dell'integrazione sociale è fondamentale sia per le donne che per gli uomini (90.48% per le prime e 90.91% per i secondi tra molto e abbastanza), a conferma del peso che viene solitamente attribuito alla scuola relativamente a questa funzione specifica (vedi tabelle 132a e b):

Tab.132a: Donne 14-29 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	10	47,62%
abbastanza	9	42,86%
poco	0	0%
per nulla	2	9,52%
tot	21	100%

Tab.132b: Uomini 14-29 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	20	60,61%
abbastanza	10	30,30%
poco	1	3,03%
per nulla	2	6,06%
tot	33	100%

Tra le ulteriori motivazioni addotte, la maggioranza dichiara di essersi iscritta a un corso di primo periodo soprattutto per migliorare le proprie competenze linguistiche (42.86% delle donne, 66.67% degli uomini), ma ne hanno condizionato la scelta anche la necessità di possedere il titolo di conclusione del primo ciclo di istruzione per l'accesso al sistema di formazione professionale (28.57% delle donne, 11.11% degli uomini), l'apprezzamento verso la scuola che si frequenta e le attività in essa svolte (28.57% delle donne, 11.11% degli uomini), ma anche la convinzione che, attraverso in conseguimento della licenza sia possibile migliorare le proprie condizioni di vita (11.11% degli uomini, vedi tabelle 135a e b):

Tab.135a: Donne 14-29 – Altro

d31	n	%
per migliorare la lingua	3	42,86%
per iscrivermi a un corso professionale	2	28,57%
perché mi piace questa scuola	2	28,57%
tot	7	100%

Tab.135b: Uomini 14-29 – Altro

d31	n	%
per migliorare la lingua	6	66,67%
per iscrivermi a un corso professionale	1	11,11%
per migliorare le mie condizioni di vita	1	11,11%
perché mi piace questa scuola	1	11,11%
tot	9	100%

Il desiderio di fermarsi quanto meno in Italia al termine degli studi è unanime. Il 68.42% delle donne resterebbe nella regione in cui si trova al momento della somministrazione, mentre il 31.58% si trasferirebbe in un'altra regione. Nessuna delle intervistate, invece, tornerebbe nel Paese in cui è nata e dal quale si è trasferita (vedi tabella 137a):

Tab.137a: Donne 14-29 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	13	68,42%
Voglio andare in un'altra regione italiana	6	31,58%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%

Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	19	100%

Abbastanza simile la posizione degli uomini, che nell'87.88% vorrebbero rimanere nella regione in cui si trovano, ma in questo caso è presente anche una parte di informanti che tornerebbe nel Paese natio (9.09%, vedi tabella 137b):

Tab.137b: Uomini 14-29 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	29	87,88%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	1	3,03%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	3	9,09%
tot	33	100%

4.2.1.5 Commento generale alle prove di competenza linguistica

4.2.1.5.1 La dimensione sintattica

4.2.1.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

I dati sulla produzione sintattica degli studenti non nativi della fascia di età 14-29 – riportati nelle tabelle 138 a e b – fanno emergere che la stragrande maggioranza degli informanti – donne e uomini – ha prodotto una prova non valutabile (perché lasciata vuota o copiata pari pari dal brano o perché incomprensibile), restituendo, se non in rari casi, poche evidenze da cui trarre spunti di analisi. Quello che emerge con estrema chiarezza, però, è l'inopportunità che esercizi di questo tipo, generalmente proposti ad apprendenti stranieri a partire dal livello B2 del QCER, vengano somministrati ad un'utenza con una conoscenza della lingua italiana perlopiù al livello di sopravvivenza (A2)⁷¹.

Tab.138a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%	sì	2	9,52%	0	0	0	0	1	1
no	2	9,52%	no	0	0,00%						
nc/nv	19	90,48%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	19	90,48%						
tot	21	100%	tot	21	100%	0%	0%	0%	0%	50%	50%

Tab.138b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Completamento corretto esercizio n.1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%	sì	0	9,09%	2	2	1	1	0	3
no	3	9,09%	no	1	3,03%						
nc/nv	30	90,91%	parziale	2	6,06%						
			nc/nv	30	81,82%						
tot	33	100%	tot	33	100%	22,22%	22,22%	11,11%	11,11%	0,00%	33,33%

⁷¹ Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001): livelli di competenza.

Sul fronte maschile la situazione appare quasi perfettamente in linea con quella femminile (90.91% contro il precedente 90.48%). La percentuale così alta di produzioni non valutabili e il fatto che nessuna delle due somministrazioni siano presenti esercizi svolti correttamente, dà forza ulteriore al ragionamento fatto in precedenza circa l'adeguatezza di prove di questo tipo per questa specifica utenza. Delle uniche due prove valutabili della componente femminile del gruppo 14-29, vediamo che la prima delle due proposizioni prodotte presenta, oltre all'errore già ben noto nel gruppo dei nativi della ripetizione del soggetto (1), anche quello dell'iterazione del verbo (2), mentre la seconda non completa la frase (3):

- domo006nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando **che avrebbe ma rendendosi** (2) *conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile, Manzoni* (1) *decide di tradurre tutto nell'italiano dei suoi giorni.*
- brac023nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di tradurre tutto nell'italiano dei suoi giorni [...]* (3)

In entrambi i casi le informanti si sono, come si evince dai dati sopra riportati, attenute al significato del brano di partenza.

Sul fronte maschile le produzioni valutabili danno quantomeno uno spaccato più variegato degli errori sintattici più frequenti. Tra i più rappresentativi, reputiamo opportuno mettere in evidenza quelli che rappresentano degli errori ancora tipici della sintassi di base, come la difficoltà a collegare la frase attraverso i connettivi (4) e l'errata concordanza tra soggetto e verbo (5). In (6) si nota, piuttosto, un'interferenza con una delle lingue appartenenti al repertorio dell'informante. Lo studente, originario del Mali, indica il bambara come sua lingua madre, ma di controllate anche francese, italiano e inglese. Il francese, lingua ufficiale del Mali, introdotta durante il periodo coloniale e utilizzata a livello istituzionale e nella scuola, sembrerebbe proprio aver interferito con il testo prodotto, dal momento che la traduzione del passaggio "difficile da leggere" in francese è "difficile à lire".

- seto032nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando [...] (4) **raccontare** quel che ha trovato un manoscritto al matrimonio che due giovani popolani. (4) Era altra lingua volva tradurre l'italiano perché il suo lavoro degli scrittori
- seto033nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di avere vinto per tutta. Erano* (5) *sicuro del suo temma, però a capito che le sue parole del seicento erano difficile a* (6) *leggere quindi si mette a trasformarle nel tempo d'oggi.*

4.2.1.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

Le prestazioni del secondo esercizio di produzione sintattica sono migliori, per le donne, rispetto all'esercizio precedente; raggiungono, infatti, una percentuale del 33.33% di prove corrette e 28.57% di prove non corrette, ma comunque valutabili (vedi tabella 139a):

Tab.139a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Esercizio n.1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	7	33,33%	sì	12	57,14%	3	1	1	1	1	2
no	6	28,57%	no	0	0,00%						
nc/nv	8	38,10%	parziale	1	4,76%						
			nc/nv	8	38,10%						
tot	21	100%	tot	21	100%	33,33%	11,11%	11,11%	11,11%	11,11%	22,22%

Le frasi repute esatte presentano una sintassi più elaborata rispetto allo stadio iniziale di acquisizione⁷², come in (1), e si rilevano anche dei tentativi di produzione più articolati, come in (2) e (3):

brac023nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>decide di impedire le nozze per avere Lucia</i> (1)
domo029nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>decide di impedire nozze per avere Lucia minacciando il parroco di no sposarli e anche rapendo a Lucia</i> (2)
brac017nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>decide di impedire le nozze per avere Lucia. Dopo aver provocato la fuga dei due giovani dal loro paese, con l'aiuto di un potente signore del luogo. Riesce a far rapire Lucia da un convento in cui si era rifugiata.</i> (3)

In (2) notiamo un esempio di marcatura dell'oggetto diretto che, però, è più difficile da motivare rispetto al caso precedentemente illustrato. La ragazza – che studia l'italiano da un anno e sei mesi, ma vive in Italia da due – è nigeriana, dichiara che il benin⁷³ è la sua prima lingua e che al suo repertorio appartengono anche inglese, yoroba, igbo, esa, calaba e italiano. Secondo la teorizzazione di Turchetta⁷⁴ 1990:169, dal momento che l'alfabetizzazione dei nigeriani avviene in inglese, essi diventano consapevoli dell'esistenza di strutture grammaticali da apprendere, competenti di un idioma ufficiale e abili nella scrittura in quella stessa lingua. L'interferenza avviene così in una seconda lingua che il parlante apprende seguendo gli stessi percorsi di acquisizione – quelli scolastici, in questo caso –. Essendo l'inglese, tuttavia, una lingua a marcatura molto debole (Quirk et al. 1985) e dal momento che l'equivalente della preposizione “to” introduce, solo nel caso di presenza di un doppio oggetto, un argomento obliquo (Dixon 2012), è più probabile immaginare che l'interferenza abbia una natura diversa. Ipotizzando che possano essere state le altre lingue del repertorio ad interferire nell'acquisizione dell'italiano, la marcatura dell'oggetto diretto, pienamente grammaticalizzata nelle lingue bantu, risulta, tuttavia, assente o limitata a pronomi indipendenti nelle lingue non bantu del Niger-Congo, come yoruba, fon ed ewe (Heine & Nurse 2000; Nurse 2008; Bamgbose 1966; Dryer 2013). Fon ed ewe, che appartengono al gruppo Gbe del ramo Kwa della famiglia Niger-Congo (Capo 1985; Heine & Nurse 2000; Glottolog), presentano una marcatura dell'oggetto diretto limitata e di tipo pronominale, mentre il bariba non mostra una marcatura morfologica sistematica dell'oggetto diretto (Naden 1989). L'informante, in ultimo, afferma di utilizzare, sia in famiglia che con amici, prevalentemente *benin* e inglese e non riporta di intrattenere frequentazioni professionali in lingua italiana che potrebbero, allo stesso modo, aver indotto questo tipo di variazione.

Analogo appare il caso dell'informante che analizzeremo successivamente, **domo021nn**, ugualmente di provenienza nigeriana (4), che indica il benin come lingue madre e competenza anche in lingua inglese, la quale studia l'italiano da un anno, pur vivendo in Italia da tre anni e mezzo:

domo021nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>Renzo e Lucia minacciando il parroco di no sposi e anghe rapendo a Lucia</i> (4)
-----------	--

Tra le anomalie più frequenti, riportiamo anche la ripetizione del soggetto (5) e l'uso errato di tempo e modi del verbo (6):

⁷² Secondo Pallotti 2005, applicando la teoria della processabilità di Pienemann 1998, nell'apprendimento dell'italiano come L2, l'acquisizione di procedure specializzate per la produzione di frasi subordinate (sub-clause procedure) avverrebbe solo al quinto e ultimo dei livelli previsti.

⁷³ La lingua benin non è riconosciuta dal World Atlas of Language Structures al 2025, ma potrebbe fare riferimento agli idiomi parlati nella Repubblica del Benin, tra cui compaiono yoruba, fon, ewe, bariba.

⁷⁴ Nel suo studio *Valori verbali nella narrazione in italiano degli Igbo nigeriani* del 1990, Barbara Turchetta ha indagato gli stadi di acquisizione linguistica dell'italiano L2 di un gruppo di studenti, concentrandosi sull'aspetto temporale.

domo021nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **Renzo e Lucia** (5) **minacciando** (6) **il parroco di no sposi** (6) **e anghe rapendo a Lucia**

Per quanto riguarda l'attinenza al senso del testo, vediamo che, laddove la frase è valutabile, essa è sempre rispettata, tranne che parzialmente, in un solo caso (7):

domo022nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia*, **minacciando di sposarli** (7) *e anche rapendo*.

Anche le prove degli uomini migliorano per questo esercizio, per quanto in misura inferiore a quelle delle donne (tabella 139b):

Tab.139b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	2	6,06%	sì	4	12,12%	2	1	0	1	0	1
no	2	6,06%	no	0	0,00%						
nc/nv	29	87,88%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	29	87,88%						
tot	33	100%	tot	33	100%	40,00%	20,00%	0,00%	20,00%	0,00%	20,00%

Anche in questo caso la sintassi delle frasi corrette appare in sviluppo rispetto ad uno stadio iniziale, come in (9) e (10), e l'attinenza semantica al testo è rispettata in tutti i casi valutabili:

seig028nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia* (9)

seto013nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di fare tutto il suo possibile per averla*. (10)

Più che errori (pochi), si rilevano delle persistenti, anche se lievi, incertezze nell'uso di tempi e modi verbali (11) e di preposizioni/locuzioni prepositive (12), oltre che di gestione di apertura/chiusura della frase (13):

seto024nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *con l'aiuto di un potente signore del luogo* **chimato** (11) *l'Innominato, riesce a fare rapire Lucia da un convento in cui si era rifugiata [...]* **nel frattempo, Renzo** (13)

seto033nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *per avere la possibilità di convincere si mette l'inizio di inviare i suoi portavoce a urlare il* (12) *capo per non manifestare il matrimonio; dopodiché, poi gli hanno fatto di* (12) *andare fuori di loro città,...*

Interessante il caso riportato in (12), che, nel primo caso, non utilizza la marcatura dell'oggetto indiretto (urlare **il** capo), mentre, nel secondo, inserisce una perifrasi causativa interrotta dalla preposizione "**di**" (*poi gli hanno fatto di andare fuori di loro città*).

L'informante seto033nn, senegalese, indica il pular come lingua madre e competenze in francese e italiano; vive in Italia da tre anni e studia l'italiano da due. Come ultima scuola frequentata indica la "seconda Collège"⁷⁵, per cui, la sua alfabetizzazione di base è quasi sicuramente avvenuta in lingua francese. Il francese,

⁷⁵ In realtà, il sistema scolastico senegalese, in linea con quello francese, prevede che le classi dalla sesta alla terza, corrispondano, rispettivamente, alla prima classe della scuola secondaria di primo grado italiana e, l'ultima, alla prima classe della scuola secondaria di secondo grado (Fonte: Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal).

tuttavia, prevede, per entrambi i casi riportati, una struttura simile all'italiano, con la marcatura dell'oggetto indiretto nel primo caso (crier *au* chef per urlare *al* capo), così come la perifrasi causativa (Ils l'ont *fait sortir* de leur ville; Ils l'ont *fait quitter* leur ville; Ils l'ont *fait quitter* leur ville, tra le traduzioni probabili). Inoltre, essendo il pular⁷⁶, molto distante dal punto di vista tipologico dalle lingue romanze, pensare ad un'interferenza di questo tipo appare improbabile. È stato dimostrato, del resto, come parlanti la cui L1 non possiede un sistema grammaticale affine, tendano, in fase di apprendimento, a omissioni/sovraestensioni di articoli, preposizioni e accordi (Tavosanis 2021).

4.2.1.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

L'andamento positivo riscontrato per le donne nell'esercizio precedente torna a scendere per l'ultimo degli esercizi proposti. Nessuna delle informanti, infatti, lo completa in maniera corretta, mentre quasi tutti gli esercizi valutabili rispettano l'attinenza testuale (tabella 140a):

Tab.140a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Tab.140a - CFIA Asti-Iorino - FEMMINILE 14-23

Esercizio 1.3													
com_cor	n	%		ade_tes	n	%		tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%		sì	7	33,33%		1	0	3	1	4	2
no	8	38,10%		no	1	4,76%							
nc/nv	13	61,90%		parziale	0	0,00%							
				nc/nv	13	61,90%							
tot	21	100%		tot	21	100%		9,09%	0,00%	27,27%	9,09%	36,36%	18,18%

Tra gli errori più frequenti segnaliamo la ripetizione del soggetto (1) e l'errata concordanza tra soggetto e verbo (2), ma anche quella tra aggettivo e nome (3):

chiv003nn	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia loro (1) hanno conosciuto tanti (3) cose ma finalmente loro desiderio (3) sono relisati (2).
domo027nn	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>alla fine ha dovuto</i> (2) <i>sposarsi</i>
domo021nn	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia i due (1) <i>precceno a coronare il suo</i> (3) <i>sogno d'amore di sposarsi e stare insieme</i>

Anche in questo caso, gli errori riportati paiono, in alcuni casi, sintomo di interferenza con la lingua di alfabetizzazione: chiv003nn, ivoriana e che studia l'italiano da un anno e tre mesi, ha studi universitari alle spalle, ma indica il malinkè come lingua madre e il francese e l'italiano come altre lingue controllate, in (3) tradisce chiaramente l'influsso del francese nell'utilizzo dell'articolo possessivo (che, a differenza dell'italiano, non richiede l'accompagnamento all'articolo determinativo), così come uno stadio ancora di transizione verso l'acquisizione delle regole di concordanza tra aggettivo e nome (3) e tra nome e verbo (2), forse amplificati, come negli esempi riportati precedentemente in 4.2.1.5.1.2, dalla diversità del sistema della sua lingua madre da quello dell'italiano.

Domo027nn, anch'egli ivoriana, in Italia da un anno e mezzo e studentessa di italiano da uno, indica, invece, il bambara come lingua madre e il francese come altra lingua, ma dichiara di aver terminato gli studi all'età di sedici anni. Nella sua produzione sintattica sembra trasparire, più che un'interferenza con le altre lingue del suo repertorio, la mancata attivazione dello stadio di *phrasal procedure* (Pienemann 1998), la quale prevede l'acquisizione della capacità di modificare gli elementi all'interno del sintagma.

⁷⁶ Il pular è una lingua agglutinante, mentre l'italiano, come tutte le lingue romanze, è una lingua flessiva.

Domo021nn, nigeriana, di lingua madre benin e di seconda lingua inglese (anche se nell'utilizzo prevale l'inglese in tutti e tre i domini indagati), nonostante sia in Italia da tre anni e sei mesi studia l'italiano solo da un anno, ma, da quello che riporta, non sembra avere contatti con italofoeni, se non nell'ambito scolastico. La sua produzione sembrerebbe riportare, quindi, la mancanza di controllo tipica delle fasi iniziali dell'acquisizione della lingua.

Per gli uomini i risultati sono in linea con l'esercizio precedente (n.6 esercizi valutabili, di cui n.2 corretti e n.4 non corretti) e l'81.82% di prove non valutabili (tabella 140b):

Tab.140b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Esercizio 1.3													
com_cor	n	%		ade_tes	n	%		tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	2	6,06%		sì	5	15,15%		1	1	0	0	1	2
no	4	12,12%		no	1	3,03%							
nc/nv	27	81,82%		parziale	0	0,00%							
				nc/nv	27	81,82%							
tot	33	100%		tot	33	100%		20,00%	20,00%	0,00%	0,00%	20,00%	40,00%

Anche in questo caso in quasi tutte le frasi, corrette e non corrette, l'aderenza testuale è generalmente rispettata, ad eccezione di (4), in cui si riscontra correttezza sintattica totale, ma semantica solo parziale:

seto013nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *decidono di prendere la fuga*. (4)

Tra gli errori rilevati, segnaliamo ancora problemi nella concordanza tra articolo e nome (5), nella coniugazione dei verbi (6) – probabile influsso, ancora una volta, della madrelingua francese dell'informante, così come in (8) –, nella connessione delle proposizioni (7) e nell'utilizzo dell'articolo con l'aggettivo possessivo(8):

seto024nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *dopo tutto il problema* (5) *hanno riuscito* (6) *a formare una famiglia hanno mostrato* (7) *nulla e impossibile*

seto033nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *arrivano a formare loro* (8) *famiglia*

4.2.1.5.2 La dimensione testuale

Delle ventuno somministrazioni effettuate, solo 12, il 57.14% del totale, sono state restituite con la stesura di un testo come richiesto dall'esercizio n. 2. Tra i verbi del modo indicativo utilizzati, il 50.36% sono verbi coniugati al passato prossimo, il 22.63% all'imperfetto e il 18.25% al presente, mentre quelli coniugati al passato remoto ammontano sono l'1.46%. Si rileva anche l'utilizzo di tempi più complessi come quelli appartenenti al modo congiuntivo, che totalizzano il 4.86%, mentre non è stato utilizzato nessun tempo del modo condizionale (vedi tabella 141a):

Tabella n.141a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	21	% tot	100,00%
testi composti	12	% tot	57,14%
testi non composti/non validi	9	% tot	42,86%
verbi totali	144	media	12
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	25	18,25%
	passato prossimo	69	50,36%

	passato remoto	2	1,46%
	imperfetto	31	22,63%
	trapassato prossimo	7	5,11%
	trapassato remoto		0,00%
	futuro semplice	3	2,19%
	futuro anteriore		0,00%
indicativo totale		137	95,14%
congiuntivo	presente		0,00%
	passato	2	28,57%
	imperfetto	5	71,43%
	trapassato		0,00%
congiuntivo totale		7	4,86%
condizionale	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
condizionale totale		0	0,00%
infinito	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		0	0,00%
totale complessivo		144	100,00%

Tra i testi prodotti, quasi nessuno sembra seguire la linea narrativa della storia originale dei Promessi Sposi. È vero che le istruzioni dell'esercizio chiedevano di riscrivere la storia come se avvenisse ai giorni nostri, ma, a differenza degli informanti nativi, che, anche nei casi di creatività più accesa, hanno comunque seguito, in linea di massima, il tema, qui si nota che la maggior parte delle storie sono imbevute della propria storia personale, ma anche della cultura di provenienza, come in (1), nel quale si alternano forme al passato prossimo nel primo piano del testo e dell'imperfetto nello sfondo, inframmezzati da tempi al trapassato prossimo che esprimono l'antiorità di alcune delle azioni descritte:

monc014nn

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno, *nel mio Paese volevi sposarmi con qualcuno che non mi piaceva a avevano organizzato tutto senza che io dicessi qualcosa come amavo una ragazza che mi amava troppo anche lui, così abbiamo deciderci di scappare e dei genitori minacciato di bandire della famiglia e non ho avuto scelta che volessero uccidere il ragazzo così ho sacrificato il mio amore per la sua vita ma lo porto sempre nel mio cuore* (1)

L'informante, un'ivoriana che studia l'italiano da 8 mesi e vive in Italia da un anno e mezzo, di madrelingua bambara, ma con francese, italiano e ashanti nel proprio repertorio – anche se utilizza il bambara solo nel dominio familiare e il francese in quello amicale – è scarsamente scolarizzata, in quanto dichiara di aver frequentato solo tre anni di quella che corrisponderebbe alla scuola primaria italiana. Nonostante il poco tempo dedicato allo studio della lingua italiana e il livello di scolarizzazione dichiarato, al netto delle comprensibilissime incertezze morfologiche, tipiche dell'interlingua, la competenza testuale appare decisamente sviluppata (si pensi all'utilizzo del congiuntivo imperfetto in *volessero uccidere*, per esempio), tanto da far pensare, per l'ultima parte del testo, ad un aiuto ricavato da un'applicazione per la traduzione simultanea. Le forme verbali utilizzate, per il resto, appaiono perfettamente in contesto con il testo narrativo prodotto (racconto personale nella forma di testo narrativo), che, di norma, vede una prevalenza di forme al passato prossimo. La tendenza al racconto autobiografico viene confermata in (2), in cui passato prossimo e imperfetto si alternano nuovamente come tempi narrativi:

domo029nn

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno, *il 19 maggio è stato il giorno più bello della mia vita. un giorno che non dimenticherò mai di fretta, ero fidanzata. ma in seguito ci siamo lasciati perché la mia famiglia non voleva*

mai che anche me lo sposassi. ero molto [...] ho anche vissuto la mia famiglia per cercare una vita migliore, ho trovato ancora amore. ma questa volta è stato un casino totale (3). non ho mai saputo che il ragazzo era sposato con due adorabili figli un ragazzo e una ragazza. poi tutte le speranze erano andate perse, poi ho deciso di andare lontano da loro, mi sono ritrovato con dei nuovi amici quindi ho iniziato a vivere una vita felice, ma ero ancora single. ancora mi innamorata di nuovo ma avevo così tanta paura di essere di nuovo una capanna. poi ci siamo sposati felicement.

L'informante domo029nn, già incontrata nei precedenti esempi, è in Italia da due anni, ma studia l'italiano da un anno e sei mesi. Per comunicare in famiglia e con gli amici utilizza prevalentemente il "benin" e l'inglese, e l'italiano nel contesto lavorativo. Pur dichiarando, inoltre, di avere sei anni di scolarizzazione pregressa, ha terminato la frequenza scolastica nel suo paese nel corso delle scuole assimilabili alla secondaria di secondo grado italiana. Di contro, l'elevato controllo nella costruzione del testo e della coniugazione delle forme verbali farebbero pensare all'utilizzo di un traduttore per lo svolgimento dell'esercizio, ma è interessante, comunque, notare, che l'informante abbia deciso di utilizzare quelle forme (evidentemente tradotte da altre similari). Ulteriore interesse emerge, anche se non collegato a ciò che ci eravamo prefissi di analizzare attraverso il presente esercizio, dall'utilizzo della locuzione "casino totale" (3), che potrebbe essere interpretato, in linea con quanto teorizzato da Krefeld 2004 e riportato in 2.3, come un'incapacità di effettuare valutazioni diastratiche e/o diafasiche.

Gli uomini della stessa fascia di età restituiscono una quantità di testi validi inferiore rispetto a quella delle donne (48.48% contro 57.14%); anche la composizione dei tempi verbali è molto diversa rispetto alla componente femminile: il tempo più utilizzato è il presente indicativo (64.19%), seguito, ma a distanza molto larga, dal passato prossimo (19.53%) e dall'imperfetto (8.37%). Per questo gruppo non si registrano, invece, referenze per il passato remoto; i tempi del congiuntivo e del condizionale raggiungono, rispettivamente, il 2.19% e lo 0.88%, a fronte, però, di un 2.63% di verbi declinati all'infinito (vedi tabella 141b):

Tab.141b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 14-29

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	33	% tot	100,00%
testi composti	16	% tot	48,48%
testi non composti/non validi	17	% tot	51,52%
verbi totali	228	media	14,25
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	138	64,19%
	passato prossimo	42	19,53%
	passato remoto	0	0,00%
	imperfetto	18	8,37%
	trapassato prossimo	5	2,33%
	trapassato remoto	0	0,00%
	futuro semplice	12	5,58%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		215	94,30%
congiuntivo	presente	3	60,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	2	40,00%
	trapassato	0	0,00%
congiuntivo totale		5	2,19%
condizionale	presente	1	50,00%
	passato	1	50,00%
condizionale totale		2	0,88%
infinito	presente	6	0,00%

	passato	0	0,00%
infinito totale		6	2,63%
totale complessivo		228	100,00%

Ci troviamo, dunque, generalmente di fronte a testi come (5), in cui è il presente indicativo il tempo narrativo trainante, ma, in alcuni altri, è ancora molto frequente l'uso dell'infinito e si notano molte incertezze nella formazione dei tempi verbali (6) e (7):

- chiv005nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *quasi incon-
trare* mio matrimonio non *e* come di Renzo e Lucia. Adesso *io abito* da solo non *cè*
fidanzata ma *cercando*. Quand *io ottenere* una bella e buona fidanzata. Così *posso*
prepararmi per il nostro matrimonio. (6)
- chiv006nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *voglio incon-
trare* il genitore del mio fidanzato, il suo nome Lucia. Così *posso prepararmi* per il
nostro matrimonio. Ma i suoi genitori *non volevano* che la loro figlia mi sposasse,
perché io *sono* nero. E *noi amiamo* molto noi stessi. Quindi *decidiamo di andare e*
sposarci contro il suo desiderio genitore. (5)
- chiv007nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *quando voglio*
sposare io *trovi* il lavoro anche *fare la vita bene*. *Ho voglio* sposare un mio fidan-
zata di quattro anni lei *si chiama* Joana della moroccina. *Nata* in Senegal. *Ho cono-*
sco lei a una belle ristorante in mio paese. Adesso *ho voglio parlare* con mia fami-
glia per preparare il mio matrimonio. (7)

Rispetto ai testi delle informanti della stessa fascia di età precedentemente analizzati, quelli degli uomini manifestano uno stadio di acquisizione più basilico. I tre ragazzi, chiv005nn, chiv006nn, chiv007nn, sono di nazionalità, rispettivamente, ghanese il primo e nigeriana il secondo e il terzo. A differenza del primo – che dichiara come lingue madre ashanti⁷⁷ e twi, ma di avere competenze anche in “kotokoli, hausa, fante, inglese, italiano e nzema” – il secondo informante riferisce di avere l’“unnani” come prima lingua – di cui non si sono trovate tracce – e, il terzo, l’auchi⁷⁸. Anche gli ultimi due hanno, ovviamente, competenze in inglese, che è la lingua ufficiale della Nigeria. Tutti e tre dichiarano di utilizzare principalmente l’inglese in tutti i domini indagati, insieme ad asanti, twi e kotokoli, il primo, e auchi il terzo, mentre il secondo non fornisce ulteriori indicazioni a quella dell’inglese. Tutti e tre sono scolarizzati da almeno nove anni (nell’ordine hanno frequentato, per la precisione, 9, 10 e 12 anni di scuola), e hanno terminato il proprio percorso il secondo alla scuola primaria e il primo e il terzo alla scuola media. I tre ragazzi sono in Italia rispettivamente da tre anni e quattro mesi, due anni e otto mesi e tre anni e due mesi, e studiano l’italiano da un anno e sei mesi, un anno e otto mesi e due anni e sei mesi. Il terzo ragazzo, il più scolarizzato dei tre e quello che studia l’italiano da più tempo, dovrebbe, quindi, possedere competenze linguistiche più sviluppate, ma, dal testo prodotto, sembrerebbe essere ad uno stadio di apprendimento precedente a quello dei colleghi. Rispetto alle informanti dello stesso sottogruppo, che studiano italiano da un tempo inferiore, la competenza temporale appare, evidentemente, in progressione inferiore. Da tutti e tre i testi emerge, in ogni caso, uno stile narrativo maggiormente improntato al racconto personale, sia rispetto alle donne dello stesso sotto-gruppo, sia rispetto agli informanti nativi della stessa fascia di età e, del resto, il contenuto ne giustifica ampiamente le scelte stilistiche effettuate.

4.2.1.5.3 La dimensione lessicale

I dati dell’esercizio di comprensione lessicale illustrano un quadro di competenza della terminologia solitamente in uso nei testi scolastici storico-letterari decisamente inferiore rispetto ai colleghi nativi.

⁷⁷ Gli Ashanti o Asante sono una popolazione appartenente al gruppo etnico Akan stanziata principalmente nell’omonima regione del Ghana, la cui lingua tradizionale è il twi. In Ghana, l’unica lingua ufficiale è l’inglese, ma non tutti gli Ashanti sono in grado di parlarla (Fonte: Arkhurst, K., Eku-Hyia, P. F., Amoah-Yeboah, R., & Mensah, I. (2025). Multilingual Education and Literacy in Ghana: Bridging Language Ideologies, Policy and Practice. *International Journal of Multilingual Education*, 26(1), 93–113.)

⁷⁸ Auchì è, in realtà, una città della Nigeria in cui si parla principalmente lo Yekhe (o Etsako). Questa lingua è una variante della lingua Afenmai, che appartiene al ramo delle lingue Edoid Fonte: *Ethnologue: Languages of the World* (23rd ed.). SIL International.

Partendo dalle evidenze ottenute dal gruppo femminile di questa fascia di età, notiamo che la stragrande maggioranza delle risposte ottenute si concentrano nel livello 1, corrispondente alle risposte non compilate e non valutabili, e, ad eccezione di due, nessun item raccoglie risposte di livello 4, che corrisponde alle definizioni considerate semanticamente corrette, con un'alternanza di casi in cui a fronte dell'assenza di informanti che ottengono un livello 4 c'è, però, qualcuno che ottiene un livello 3, ma anche il contrario (vedi tabella 142a):

Tab.142a: esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Asti-Torino FEMMINE 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 2	4,76%	4,76%	9,52%	14,29%	0,00%	14,29%	9,52%	23,81%	4,76%	0,00%
Livello 3	23,81%	19,05%	28,57%	19,05%	23,81%	23,81%	0,00%	0,00%	14,29%	4,76%
Livello 4	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	19,05%
p. medio	1,52	1,43	1,67	1,52	1,48	1,62	1,24	1,24	1,33	1,71
moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
dev.std	0,87287	0,81064	0,91287	0,81358	0,87287	0,86465	0,70034	0,43644	0,73030	1,30931

Scendendo al livello di analisi delle singole voci, notiamo che, non solo per nessun degli item somministrati si raggiunge un livello di competenza almeno parziale, ma che la media è al di sotto del livello 2, quello relativo alle risposte considerate scorrette, ma comunque valutabili. Ciò significa che la media delle risposte non raggiunge la soglia della validità, e infatti il livello 1 raggiunge percentuali sempre molto elevate, che vanno da un minimo di 61.90% a picchi di 85.71%.

Anche per le donne non native l'item che raggiunge i risultati medi più elevati è *coronare il loro sogno d'amore*, insieme a *popolani* (vedi tabella 143a):

Tab.143a – CPIA Asti-Torino – classe 14-29 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
#	"coronare il loro sogno d'amore"	1,67
3	"popolani"	1,67
6	"signore del luogo"	1,62
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	1,52
4	"nobile"	1,52
5	"sgherri"	1,48
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	1,43
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,33
8	"infuria"	1,24
7	"tumulti"	1,24
media risposte		1,47

Relativamente al primo dei due item, sono però solo il 19.05% le donne che individuano il significato corretto, che generalmente rendono come in (1) o al limite come (2); per *popolani*, invece, si conferma la tendenza a soffermarsi sull'accezione di persona semplice del termine, tralasciando la connotazione sociale, come in (3):

domo023nn coronare il loro sogno d'amore = *riescono a sposarsi* (1)

chiv003nn coronare il loro sogno d'amore = *loro desiderio sono realizzati* (2)

domo029nn popolani = *cittadini semplici* (3)

Gli stessi casi di paraetimologia riscontrati nei dati prodotti dai gruppi precedenti si possono riscontrare per questo sotto-campione, come in (4) e (5):

chiv003nn popolani = *famosa* (4)

monc014nn popolani = *essere celebrare* (5)

Signore del luogo (1.62) vede, da un lato, delle informanti che utilizzano un termine non adeguato al piano storico (6) oppure non adeguato in quanto a portata del grado sociale attribuito (7):

domo021nn	signore del luogo = <i>governatore</i> (6)
monc019nn	signore del luogo = <i>come re</i> (7)

La coppia *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* e *nobile* ottiene un risultato medio rispettivo di 1.52; per il primo dei due, si conferma la difficoltà a percepire la sfumatura congetturale caratteristica di certi usi del condizionale (Bertinetto 1986), riscontrabili, per esempio, in (8), mentre, per il secondo, non si focalizza più la disponibilità economica, quanto la preminenza del ruolo ricoperto, come in (9) e (10):

domo029nn	che avrebbe assistito a tutta la vicenda = <i>che era presente alla scena</i> (8)
monc019nn	nobile = <i>persona molto importante</i> (9)
monc014nn	nobile = <i>il capo del luogo</i> (10)

Anche per *sgherri* (1.48) si tende a soffermarsi sugli aspetti più intangibili del termine, in questo caso quelli legati alla moralità e all'affidabilità (11), ma anche all'onestà (12):

domo029nn	sgherri = <i>due persone poco raccomandati</i> (11)
monc014nn	sgherri = <i>ragazzi che può mandarli a fare cose stupide</i> (12)

Per *nell'italiano dei suoi giorni* (1.43) l'aspetto che si coglie è quello della semplicità della lingua utilizzata e mai quella della varietà diacronica della lingua (13):

domo022nn	nell'italiano dei suoi giorni = <i>con parole più semplici da capire</i> (13)
-----------	---

Nei pochi campi compilati per *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.33), l'aspetto più evidente è quello dell'aiuto guadagnato attraverso la fede (14):

domo029nn	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>con l'aiuto della fede</i> (14)
-----------	--

In ultimo, la coppia *infuria* e *tumulti*, che è semanticamente affine e che ottiene anche lo stesso punteggio medio di 1.24, vede per il primo solo un unico caso in cui il significato del termine è individuato (15) e nei pochi altri casi validi deviare completamente dal suo senso (16); per *tumulti*, l'aspetto generalmente colto è quello della diffusione della peste, ma al netto della violenza con cui questa si diffonde (17) o, piuttosto, su un'accezione diversa da quella qui intesa, probabilmente facilitata dal significante del termine (18):

monc019nn	tumulti = <i>confusione o agitazione</i> (15)
domo023nn	tumulti = <i>luoghi</i> (16)
domo029nn	infuria = <i>contagio</i> (17)
monc014nn	infuria = <i>arabiata</i> (18)

Le prestazioni medie degli uomini della stessa fascia di età sono lievemente inferiori rispetto a quelle delle donne. Ciò che emerge, nonostante la media delle risposte sia più bassa, è che, anche se la percentuale di dati validi consegnati diminuisce, questi si distribuiscono in maniera più omogenea tra i livelli 2, 3 e soprattutto 4 che, a differenza che nel caso femminile, raccoglie più evidenze (tabella 142b):

Tab.142b: Esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Asti-Torino MASCHI 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	87,88%	66,67%	72,73%	66,67%	72,73%	69,70%	66,67%	78,79%	84,85%	78,79%
Livello 2	0,00%	18,18%	18,18%	30,30%	9,09%	18,18%	9,09%	21,21%	15,15%	0,00%
Livello 3	6,06%	9,09%	3,03%	0,00%	15,15%	6,06%	9,09%	0,00%	0,00%	9,09%
Livello 4	6,06%	6,06%	6,06%	3,03%	3,03%	6,06%	15,15%	0,00%	0,00%	12,12%

p. medio	1,30	1,55	1,42	1,39	1,48	1,55	1,73	1,21	1,15	1,55
moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
dev.std	0,84723	0,90453	0,83030	0,65857	0,87039	0,87039	1,15306	0,41515	0,36411	1,09233

Contrariamente, inoltre, al sotto-campione femminile, l'item caratterizzato dalle prestazioni migliori è *tumulti* (1,73), mentre quello che ottiene le peggiori, in linea con i gruppi finora analizzati, è *grazie alla profonda fede nella provvidenza*, per il quale emerge, però, un dato medio ben al di sotto degli altri finora illustrati (vedi tabella 143b):

Tab.143b – CPIA Asti-Torino – classe 14-29 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
7	"tumulti"	1,73
#	"coronare il loro sogno d'amore"	1,55
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	1,55
6	"signore del luogo"	1,55
5	"sgherri"	1,48
3	"popolani"	1,42
4	"nobile"	1,39
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	1,30
8	"infuria"	1,21
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,15
	media risposte	1,433

Per l'item *tumulti* si ha una percentuale di risposte esatte che ammonta a 15.15% (la percentuale più alta tra quelle ottenute per il livello 4) e il 9.09% per il livello 3, ma la media è evidentemente abbassata dai troppi dati non validi. Troviamo, quindi, a fianco a definizioni appropriate come (19) e (20), altre che lo sono un po' meno in considerazione del contesto scolastico (21) e per le quali può essere fatta valere la stessa considerazione precedentemente effettuata per il sottogruppo femminile (ivi):

seto033nn	tumulti = <i>rivolta popolare</i> (19)
seto007nn	tumulti = <i>confusione</i> (20)
set013nn	tumulti = <i>un casino</i> (21)

Coronare il loro sogno d'amore e *nell'italiano dei suoi giorni* ottengono lo stesso punteggio (1.55).

Per il primo item, è interessante notare come i risultati corretti varino, in taluni casi, e diventino anche più elaborati rispetto al generico *sposarsi* finora proposto, come in (22) e (23):

seto033nn	coronare il loro sogno d'amore = <i>formare il loro famiglia</i> (22)
monc031nn	coronare il loro sogno d'amore = <i>per riconoscere lo stato marito giuridico</i> (23)

Signore del luogo viene generalmente interpretato o come (24), a sottolinearne il ruolo di preminenza e di comando, o di agiatezza (25) ma anche, lapalissianamente, come (26):

monc033nn	signore del luogo = <i>capo di città</i> (24)
cam009nn	signore del luogo = <i>individuo ricco</i> (25)
seto033nn	signore del luogo = <i>la persona chiamata l'Innominato</i> (26)

Per *nell'italiano dei suoi giorni* alcuni informanti colgono l'aspetto diacronico del tema (27), altri, in linea con le donne, colgono, più che altro, l'aspetto della comprensibilità (28):

monc031nn	nell'italiano dei suoi giorni = <i>italiano si parla quando vive lui</i> (27)
cam009nn	nell'italiano dei suoi giorni = <i>nel italiano che capire lui</i> (28)

Sgherri (1.48) è parafrasato con termini che ne evidenziano o l'aspetto delinquenziale, come in (29) e (30), oppure quello prevaricatore (31):

seto007nn	sgherri = <i>teppisti</i> (29)
brac022nn	sgherri = <i>temppisti</i> (30)
chiv005nn	sgherri = <i>prepotente</i> (31)

Per *popolani* (1.42) sono pochissimi i risultati validi, tra cui si segnalano (32) e (33), in linea con i risultati prodotti dal sotto-gruppo 14-29 dei nativi.

chiv006nn	popolani = <i>abitante di una città</i> (32)
monc043nn	popolani = <i>importanti</i> (33)

Riteniamo di interesse la definizione fornita dall'informante seto013nn in (34), anomala rispetto alle precedenti riportate:

seto013nn	popolani = <i>volgare</i> (34)
-----------	--------------------------------

Il ragazzo, che proviene dalla Costa d'Avorio, vive in Italia da quattro anni e studia l'italiano da tre, dichiara come lingua madre il francese, che ha anche avuto modo di perfezionare nel suo percorso scolastico, interrotto al livello universitario. E proprio ad un'interferenza col termine francese *populacier* (e non *populaire*) potremmo attribuire la definizione offerta, ovvero quella di "volgare" nel senso di "comune, ordinario", anche se etichettato ormai come arcaico⁷⁹.

In *nobile* (1.39) si alternano parafrasi che propongono elevatezza morale – (35) e (36) – ad altre piuttosto fisica, come in (37) e (38), ma vi è anche chi ne travisa, come già capitato precedentemente, il significato (39):

monc031nn	nobile = <i>molto gentile persona/nobiloso</i> (35)
chiv006nn	nobile = <i>purezza, perfezione</i> (36)
seto007nn	nobile = <i>bello</i> (37)
set013nn	nobile = <i>elegante</i> (38)
brac025nn	nobile = <i>non marito</i> (39)

Per gli ultimi tre item proposti, *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* (1.30), *infuria* (1.21) e *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.15), i dati validi raccolti sono, purtroppo, esigui.

Per la prima delle due occorrenze le risposte valide sono, però, tendenzialmente corrette o abbastanza fedeli al significato (al netto delle sfumature del caso), come in (40) e (41):

seig004nn	<i>che avrebbe assistito a tutta la vicenda</i> = una persona che sarebbe al corrente du fatto (40)
cam009nn	<i>che avrebbe assistito a tutta la vicenda</i> = era temione di tutto (41)

Per *infuria*, al contrario, tutti i risultati validi si concentrano sull'accezione di sentimento o reazione emotiva, come (42):

chiv006nn	infuria = <i>rendere furioso</i> (42)
-----------	---------------------------------------

⁷⁹ Fonte: Le Robert Dico en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/populacier>

Per chiudere, tra i pochi validi, *grazie alla profonda fede nella provvidenza* viene generalmente interpretato o come una ricompensa che attenderebbe gli uomini in un'ipotetica vita ultraterrena (43), ma anche come un atteggiamento fiducioso (44) o sincero (45):

cam009nn	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>nell premio eterno che ci attende in paradiso</i> (43)
monc043nn	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>fiducia</i> (44)
seig004nn	grazie alla profonda fede nella provvidenza = <i>la sincerità nei fatti</i> (45)

4.2.1.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

Come si è già avuto modo di evidenziare, i risultati delle prove somministrate ai sottogruppi femminile e maschile della fascia di età 14-29 hanno fatto emergere delle differenze sensibili con il gruppo dei nativi, soprattutto per le prove di competenza sintattica e testuale, anche se per motivi diversi. Negli esercizi di competenza sintattica, infatti, ciò che emerso, in primo luogo, è stata l'elevata numerosità delle prove non valutabili rispetto a quelle del primo sotto-campione – che, a onor del vero, era anche decisamente inferiore rispetto al secondo. A incidere sul risultato, si ritiene possa essere stato il livello di competenza linguistica dichiarato dagli informanti, che, nella maggior parte dei casi, dichiarano un livello di conoscenza dell'italiano tra l'A1 e l'A2 del QCER, mentre la sintassi complessa viene generalmente affrontata a partire dal livello B2. Oltre che il livello di conoscenza auto-percepito, è da segnalare il fatto che, dai dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario, non risultino frequenti occasioni di utilizzo della lingua italiana nei domini familiare, amicale e professionale, per cui è probabile che l'unico canale deputato all'apprendimento della lingua sia quello scolastico. Riprendendo, inoltre, la teorizzazione di Cummins et al. discussa nel capitolo 2.2, l'assenza di alfabetizzazione di alcuni nella propria lingua madre (non prevista dagli ordinamenti scolastici degli Stati africani se non, e solo per alcuni casi, in minima parte⁸⁰), specialmente di coloro che dichiarano una prima lingua diversa da quelle riconosciute come ufficiali nel Paese di provenienza, potrebbe aver limitato l'acquisizione di determinate strutture nella lingua target (Riehl 2020). Anche la prova di competenza testuale tradisce un comportamento linguistico legato maggiormente all'oralità che non al trasferimento di competenze attinenti al canale scritto, amplificato anche dalla tipologia dei testi prodotti, dai quali è emerso un ampio coinvolgimento personale che ha probabilmente favorito l'utilizzo di tempi verbali legati, ancora una volta, all'oralità, anche se sono emersi, soprattutto nel sotto-gruppo femminile, delle elaborazioni più complesse. È da rilevare, inoltre, come l'utilizzo del passato remoto non sia contemplato nei testi prodotti, a differenza degli informanti nativi, probabilmente anche a causa di stadi di sviluppo della lingua ancora iniziali. La prova di competenza lessicale, infine, ha fatto emergere una consapevolezza ancora carente nei termini e locuzioni lessicali proposti, anche se, in alcuni casi, le definizioni proposte si avvicinano maggiormente al significato di quelle fornite dai colleghi nativi. D'altra parte, si confermano alcune tendenze riscontrate nel primo sottogruppo, come il restringimento semantico dei termini “nobile” e “sgherri” (anche se con orientamenti diversi) e il fenomeno di paraetimologia del termine “popolare”. In ultimo, la definizione di “*un casino*” per esplicare il termine “tumulti” lascia ancora intendere una consapevolezza ancora in via di acquisizione dei registri utilizzabili nel contesto scolastico.

⁸⁰ Fonte: UNESCO – Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa (Report del 2024).

4.2.2 Gli utenti della classe di età 30-66

4.2.2.1 Il profilo sociolinguistico

Anche il repertorio linguistico della classe di età 30-66 degli studenti di cittadinanza non italiana appare estremamente variegato. Le lingue dichiarate come madrelingua sono sette, tra le quali le più parlate dalle donne sono esan, inglese e wolof (20% ciascuna), mentre le meno rappresentate sono hausa, mandinka, twi e yoruba (vedi tabella 144a):

Tab.144a: Donne 30-66 – Lingua madre

d4	n	%
esan	2	20%
inglese	2	20%
wolof	2	20%
hausa	1	10%
mandinka	1	10%
twi	1	10%
yoruba	1	10%
tot	10	100%

L'inglese rimane una costante nelle lingue madre degli uomini (20%), accompagnata da edo, hausa e twi (ancora 20% ciascuna), ma sono anche presenti utenti le cui prime lingua sono esan e igbo (vedi tabella 144b):

Tab.144bb: Uomini 30-66 – Lingua madre

d4	n	%
edo	2	20%
hausa	2	20%
inglese	2	20%
twi	2	20%
esan	1	10%
igbo	1	10%
tot	10	100%

Il repertorio linguistico delle donne è completato da inglese e italiano (42.86% ciascuna), ma anche, in forma minore, da francese e gakusasi⁸¹ (tabella 145a):

Tab.145a: Donne 30-66 – Altre lingue

d5	n	%
inglese	6	42,86%
italiano	6	42,86%
francese	1	7,14%
gakusasi	1	7,14%
tot	14	100%

Il repertorio degli uomini include l'inglese e l'italiano in egual misura (tabella 145b):

⁸¹ Nel WALs non risulta nessuna lingua con questo nome. Potrebbe trattarsi di una variante denominata in maniera diversa rispetto alla definizione ufficiale, oppure non nota.

Tab.145b: Uomini 30-66 – Altre lingue

d5	n	%
inglese	7	50%
italiano	7	50%
tot	14	100%

Il tempo dedicato allo studio dell'italiano dalle donne della fascia di età 30-66 è per il 55.56% delle utenti tra i due e i cinque anni, mentre il restante 44.44% l'ha studiato per non più di due anni (tabella 146a):

Tab.146a: Donne 30-66 – Tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	4	44,44%
>2 a 5	5	55,56%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	9	100%

Il tempo dedicato dagli uomini è mediamente inferiore: il 100% degli informanti dichiara, infatti, di averlo studiato per non più di due anni (vedi tabella 146b):

Tab.146b: Uomini 30-66 tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	9	100%
>2 a 5	0	0%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	9	100%

Il livello di competenza linguistica dichiarato dalle donne è perlopiù l'A2 (88.89%), mentre la quota restante dichiara un livello A1, in linea con le competenze degli uomini, che affermano di possedere un livello A2 nell'83.33% dei casi e A1 nel 16.67% (vedi tabelle 147a e b):

Tab.147a: Donne 30-66 – Livello conoscenza italiano

d7	n	%
1 – A1	1	11,11%
2 – A2	8	88,89%
3 – B1	0	0%
4 – B2	0	0%
5 – C1	0	0%
6 – C2	0	0%
tot	9	100%

Tab.147b: Uomini 30-66 – Livello conoscenza italiano

d7	n	%
1 – A1	1	16,67%
2 – A2	5	83,33%
3 – B1	0	0%
4 – B2	0	0%
5 – C1	0	0%
6 – C2	0	0%
tot	6	100%

I dati sopra esplicitati appaiono in linea con il periodo vissuto in Italia: il 50% delle donne, infatti, risiede in Italia dai 2 ai 5 anni, ma il 33.33% da più di cinque; tuttavia, lo studio della lingua italiana in ambito scolastico è stato differito (vedi tabella 148a):

Tab.148a: Donne 30-66 – Permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	1	16,67%
>2 a 5	3	50%
>5 a 7	1	16,67%
>7	1	16,67%
tot	6	100%

La stessa considerazione può essere fatta per gli uomini, che risiedono in Italia dai 2 ai 5 anni nel 75% dei casi, e nel 12.50% fino ai 2 anni e per più di 7 anni (vedi tabella 148b):

Tab.148b: Uomini 30-66 – Permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	1	12,50%
>2 a 5	6	75%
>5 a 7	0	0%
>7	1	12,50%
tot	8	100%

Passando all'analisi del comportamento linguistico degli informanti, vediamo che, a essere maggiormente utilizzato nella cornice familiare è, per le donne, l'inglese (57%), seguito dall'italiano (21%), ma sono utilizzati anche francese (7%), wolof e yoruba (vedi tabelle 151a e 152a):

Tab.151a: Donne 30-66 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	3	21%
2-francese	1	7%
3-inglese	8	57%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	14%
tot	14	100%

Tab.152a: Donne 30-66 - Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
wolof	1	50%
youruba	1	50%
tot	2	100%

Anche per gli uomini è l'inglese la lingua più parlata in famiglia (il 75%), ma è molto inferiore il numero di coloro che parlano italiano (8%), mentre il 17% dichiara di utilizzare altre lingue (edo lingua e housa) per comunicare con i proprio congiunti (vedi tabelle 151b e 152b):

Tab.151b: Uomini 30-66 – Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	1	8%
2-francese	0	0%
3-inglese	9	75%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	17%
tot	12	100%

Tab.152b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia – Altro

d10	n	%
edo lingua	1	50%
housa	1	50%
tot	2	100%

Le donne che usano più di una lingua prediligono sia l'inglese che lo yoruba, mentre gli uomini si servono esclusivamente dell'inglese (vedi tabelle 153a e b):

Tab.153a: Donne 30-66 - Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
inglese	1	50%
yoruba	1	50%
tot	2	100%

Tab.153b: Uomini 30-66 – Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
inglese	2	100%
tot	2	100%

Con gli amici, a essere maggiormente utilizzati sono italiano (50%) e inglese (38%) per le donne, e in misura minore francese (6.25%) e wolof, ma nei casi in cui viene indicato l'utilizzo di più di una lingua, predomina l'inglese (vedi tabelle 154a e seguenti):

Tab.154a: Donne 30-66 lingua amici

d12	n	%
1-italiano	8	50%
2-francese	1	6,25%
3-inglese	6	38%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	6%
tot	16	100%

Tab.155a: Donne 30-66 - Lingua amici – Altro

d12	n	%
wolof	1	100%
tot	1	100%

Tab.156a: Donne 30-66 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
inglese	2	100%
tot	2	100%

La lingua usata dagli uomini con i propri amici continua a essere in maniera preponderante l'inglese (50% delle indicazioni), seguita dall'italiano (42,86%), ma è segnalato anche l'uso della lingua hausa. In ogni caso, laddove si utilizzi più di una lingua, è ancora l'inglese a predominare (vedi tabelle 154b e seguenti):

Tab.154b: Uomini 30-66 – Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	6	42,86%
2-francese	0	0%
3-inglese	7	50%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	7%
tot	14	100%

Tab.155b: Uomini 30-66 – Lingua amici – Altro

d12	n	%
housa	1	100%
tot	1	100%

Tab.156b: Uomini 30-66 – Lingua amici maggior uso

d13	n	%
inglese	2	66,67%
entrambe	1	33,33%
tot	3	100%

Negli ambienti di lavoro predomina, l'italiano da parte delle donne (50%), ma resiste e in maniera consistente anche l'inglese (33.33%), mentre resta sporadico l'uso del francese e di altre lingue africane. Nei casi in cui ci si serva di più di una lingua, a predominare è sempre l'italiano (vedi tabelle 157a e seguenti):

Tab.157a: Donne 30-66 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	6	50,00%
2-francese	1	8,33%
3-inglese	4	33,33%
4-portoghese	0	0,00%
5-spagnolo	0	0,00%
6-tedesco	0	0,00%
7-altra lingua	1	8,33%
tot	12	100,00%

Tab.158a: Donne 30-66 - Lingua lavoro – Altro

d14	n	%
twi	1	100%
tot	1	100%

Tab.159a: Donne 30-66 – Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
italiano	3	100%
tot	3	100%

Simile il quadro che si può tratteggiare per gli uomini, dal quale emerge, però, un maggiore utilizzo dell'italiano in ambito professionale (72.73%) a scapito dell'inglese (27.27%), mentre non sono segnalate lingue diverse da quelle presenti nell'elenco proposto (tabella 157b):

Tab.157b: Uomini 30-66 – Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	8	72,73%
2-francese	0	0%
3-inglese	3	27,27%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	11	100%

4.2.2.2 Il profilo scolastico

Il profilo scolastico degli informanti appartenenti a questa classe di età fa emergere una realtà di donne che posseggono in larga parte almeno 9 anni di scolarizzazione (71.43%) e per la parte restante dai 6 agli 8 (28.57%); non è, invece, presente nessuna donna scarsamente scolarizzata (vedi tabella 160a):

Tab.160a: Donne 30-66 – Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	2	28,57%
>=9	5	71,43%
tot	7	100%

Simile, ma meno polarizzata, la situazione degli uomini (tabella 160b), tra i quali predomina, allo stesso modo, la percentuale di coloro che hanno frequentato un percorso di istruzione nel proprio Paese di origine per almeno 9 anni (60%) e per il 40% per almeno 6 anni; non sono presenti utenti che abbiano ricevuto 5 o meno anni di scolarizzazione:

Tab.160b: Uomini 30-66 – Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	2	40%
>=9	3	60%
tot	5	100%

La maggior parte delle donne ha frequentato un percorso di scuola secondaria di primo grado/scuola media (55.56%), il 22.22% di scuola primaria e altrettante quello di scuola superiore (vedi tabella 161a), circostanza giustificabile dal fatto che, come abbiamo già indicato nel paragrafo precedente, il percorso di scuola primaria nei Paesi dell'Africa subsahariana dura in media dai 6 agli 8 anni:

Tab.161a: Donne 30-66 - Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	2	22,22%
3 – scuola media	5	55,56%
4 – scuola superiore	2	22,22%
5 – università	0	0%
tot	9	100%

Gli uomini si dividono, invece, in maniera abbastanza equilibrata tra chi ha frequentato la scuola secondaria di primo grado e chi la scuola primaria (vedi tabella 161b), ma in questo caso sono anche presenti degli informanti a cui è stata impartita un'istruzione universitaria:

Tab.161b: Uomini 30-66 – Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	3	33,33%
3 – scuola media	4	44,44%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	2	22,22%
tot	9	100%

In ogni caso, la maggioranza – sia di donne, che di uomini – dichiara di aver completato il percorso di scuola secondaria di primo grado (vedi tabelle 162a e b):

Tab.162a: Donne 30-66 – Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	7	77,78%
2 – no	2	22,22%
tot	9	100%

Tab.162b: Uomini 30-66 – completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	6	66,67%
2 – no	3	33,33%
tot	9	100%

Per i rappresentanti della classe di età 30-66 vale lo stesso discorso fatto per gli utenti della classe 14-29 in cap.4.2.1.2: non essendo il sistema di istruzione della specifica zona dell'Africa da cui provengono i nostri informanti paragonabile a quello italiano, si è deciso di non prendere in considerazione i dati riportati in questa tabella. Per quanto riguarda i motivi che hanno spinto gli intervistati all'abbandono degli studi, sono pochissimi coloro che hanno fornito dettagli in questo senso (appena due donne e tre uomini); nonostante ciò, è doveroso riportare che, tra i motivi addotti, sono stati indicati l'opposizione della famiglia alla prosecuzione degli studi e la volontà di trovare un lavoro per le donne, mentre gli uomini hanno fornito come spiegazione ancora la volontà di trovare un lavoro, l'insostenibilità dei costi legati all'istruzione e il disagio conseguente al trasferimento della propria famiglia in un altro luogo (vedi tabelle 163a e b):

Tab.163a: Donne 30-66 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0%
Non ero portato per lo studio	0	0%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	0	0%
Avevo difficoltà nello studio	0	0%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	1	50%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	0	0%
Volevo trovare un lavoro	1	50%
Altro	0	0%
tot	2	100%

Tab.163b: Uomini 30-66 – Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0%
Non ero portato per lo studio	0	0%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	0	0%
Avevo difficoltà nello studio	0	0%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0%
Andare a scuola mi costava troppo	1	33,33%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	1	33,33%
Avevo un disagio psicologico	0	0%
Volevo trovare un lavoro	1	33,33%
Altro	0	0,00%
tot	3	100%

Anche i dati raccolti relativamente alle attività svolte successivamente all'interruzione degli studi sono esigui. Le donne che hanno risposto alla domanda hanno iniziato a lavorare e continuano a lavorare ancora oggi, oppure hanno iniziato a lavorare, ma poi hanno smesso (tabella 165a); gli uomini che hanno dato indicazioni, hanno ugualmente cercato lavoro o si sono informati sulla possibilità di intraprendere un percorso di formazione professionale (tabella 165b):

Tab.165a: Donne 30-66 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	0	0%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	1	50%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	1	50%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0%
Altro	0	0%

tot	2	100%

Tab.165b: Uomini 30-66 – Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	2	66,67%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	0	0%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	0	0%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	1	33,33%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0%
Altro	0	0%
tot	3	100%

4.2.2.3 Il profilo professionale

I dati relativi alla posizione professionale degli intervistati permettono di tratteggiare il quadro di una leggera maggioranza di donne che al momento della frequenza al percorso di primo periodo non svolgeva alcuna occupazione. La parte più cospicua di queste avrebbe voluto lavorare, ma non trovava lavoro (55.56%), mentre l'11.11% non era alla ricerca di un lavoro e il 33.33%, al contrario, aveva un lavoro a tempo pieno o parziale (vedi tabella 167a):

Tab.167a: Donne 30-66 – Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	2	22,22%
Sì, ma non a tempo pieno	1	11,11%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	5	55,56%
No, non lavoro e non cerco lavoro	1	11,11%
tot	9	100%

Speculare a quella delle donne la situazione lavorativa degli uomini (tabella 167b): chi non lavorava, anche se avrebbe voluto farlo, rappresenta il 62.5% del campione, mentre solo uno degli informanti non era momentaneamente alla ricerca di lavoro. I possessori di un impiego, invece, costituiscono una porzione ancora più esigua che nel sotto-campione femminile (in totale il 25%):

Tab.167b: Uomini 30-66 – Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	1	12,50%
Sì, ma non a tempo pieno	1	12,50%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	5	62,50%
No, non lavoro e non cerco lavoro	1	12,50%
tot	8	100%

Tra i lavori dichiarati dalle donne, quello di addetta alle pulizie e di badante (tabella 168a), mentre gli uomini sono impiegati come agricoltori, meccanici e piastrellisti (tabella 168b):

Tab.168a: Donne 30-66 - Tipologia lavoro

d23	n	%
addetta alle pulizie	1	50%
badante	1	50%
tot	2	100%

Tab.168b: Uomini 30-66 – Tipologia lavoro

d23	n	%
agricoltore	1	33,33%
meccanico	1	33,33%
piastrellista	1	33,33%
tot	3	100%

Al termine degli studi, la maggior parte delle donne ha in prospettiva l'impiego come operatrice socio-sanitaria o badante (27.27%), ma anche come addetta alle pulizie (18.18%) o baby-sitter (18.18%). Altre professioni indicate sono la cuoca e la commessa, ma c'è anche una percentuale di informanti che continuerebbe a svolgere il lavoro che già svolge o che accetterebbe qualsiasi impiego (vedi tabella 177a):

Tab.177a: Donne 30-66 – Lavoro post studio

d32	n	%
oss/badante	3	27,27%
pulizie	2	18,18%
baby sitter	2	18,18%
cuoca	1	9,09%
qualsiasi cosa	1	9,09%
commessa	1	9,09%
quello che faccio ora	1	9,09%
tot	11	100%

Per gli uomini, invece, non esistono professioni più quotate di altre: quello che possiamo fare, è soltanto fornire un elenco di quelle indicate come desiderate, tra le quali sono presenti il saldatore, l'elettricista, il muratore e il piastrellista, ma anche il calciatore (vedi tabella 177b):

Tab.177b: Uomini 30-66 – Lavoro post studio

d32	n	%
saldatore	1	16,67%
elettricista	1	16,67%
muratore	1	16,67%
piastrellista	1	16,67%
quello che faccio ora	1	16,67%
calciatore	1	16,67%
tot	6	100%

4.2.2.4 Il profilo motivazionale

Il 33.33% delle donne dichiara di essere venuto in Italia per lavorare, ma è nutrita anche la percentuale di coloro che hanno scelto di abbandonare la loro terra di origine per raggiungere la propria famiglia (27.78%). Abbastanza significativa anche la percentuale di coloro che affermano di aver scelto di trasferirsi nel nostro Paese per studiare (16.67%), mentre è residuale, ma va comunque preso in considerazione, il numero di chi ha come obiettivo principale seguire la propria famiglia nel trasferimento o di imparare l'italiano (vedi tabella 149a):

Tab.149a: Donne 30-66 - Motivo arrivo in Italia

d10	n	%
Per studiare	3	16,67%
Per lavorare	6	33,33%
Per fare un viaggio	0	0%
Per imparare l'italiano	2	11,11%
Per raggiungere la mia famiglia	5	27,78%

Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	2	11,11%
Altro	0	0%
tot	18	100%

Analogo, ma più polarizzato nei valori, il quadro che emerge dal gruppo degli uomini. Toccano, infatti, il 40% coloro che sono arrivati in Italia per lavorare e il 33,33% chi lo ha fatto per studiare, mentre l'apprendimento della lingua italiana e il raggiungimento della propria famiglia rappresentano casi singoli (6,67% ciascuno), quest'ultimo a dimostrazione del fatto che gli "apripista" delle migrazioni economiche sono, generalmente, gli uomini (vedi tabella 149b):

Tab.149b: Uomini 30-66 – Motivo arrivo in Italia

d10	n	%
Per studiare	5	33,33%
Per lavorare	6	40,00%
Per fare un viaggio	0	0,00%
Per imparare l'italiano	1	6,67%
Per raggiungere la mia famiglia	1	6,67%
Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	0	0,00%
Altro	2	13,33%
tot	15	100,00%

Tra le ulteriori motivazioni indicate per giustificare il trasferimento, i motivi economici e lo status di immigrato (vedi tabella 150b):

Tab.150b: Uomini 30-66 - Motivo arrivo in Italia – Altro

d10	n	%
per motivi economici	1	50%
perché sono immigrato	1	50%
tot	2	100%

L'origine dell'iscrizione dei due diversi gruppi al CPIA non sempre collima. Vediamo, ad esempio, che, mentre per le donne l'ottenimento del permesso di soggiorno è un fattore rilevante, ma non quello a incidere più di tutti (44,44%), la percentuale più elevata (55,56%) dichiara, piuttosto, di non aver considerato affatto questo aspetto all'atto dell'iscrizione (vedi tabella 169a). Al contrario per l'88% degli uomini questo aspetto è stato considerato molto o abbastanza (vedi tabella 169b):

Tab.169a: Donne 30-66 – Motivo permesso soggiorno

d24	n	%
molto	4	44,44%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	5	55,56%
tot	9	100,00%

Tab.169b: Uomini 30-66 – Motivo permesso soggiorno

d24	n	%
molto	4	50%
abbastanza	3	37,50%
poco	0	0%
per nulla	1	12,50%
tot	8	100%

Il collegamento tra la frequenza di questo percorso di studi e la conseguente maggiore facilità nell'ottenere un impiego pare invece essere sentimento comune a entrambi i gruppi: l'88.89% e 11.11% delle donne hanno di fatto motivato la loro iscrizione a scuola molto o abbastanza con questo aspetto, mentre gli uomini sono più bilanciati tra il molto (62,50%) e l'abbastanza (37,50%). Nessuno, al contrario, ha descritto questa motivazione come poco o per nulla importante, come si può evincere dall'osservazione delle tabelle 170a e b:

Tab.170a: Donne 30-66 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	8	88,89%
abbastanza	1	11,11%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	9	100%

Tab.170b: Uomini 30-66 – Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	5	62,50%
abbastanza	3	37,50%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	8	100%

Dal momento che la maggior parte di esse non lavora, le donne non sono interessate a migliorare le condizioni lavorative attuali, anche se un 37.5% di esse ha considerato abbastanza questa motivazione all'atto dell'iscrizione (vedi tabella 172a):

Tab.172a: Donne 30-66 – Migliorare il lavoro attuale

d27	n	%
molto	0	0%
abbastanza	3	37,50%
poco	0	0%
per nulla	5	62,50%
tot	8	100%

Nonostante la maggior parte degli uomini non svolga un impiego, il 63% di essi è comunque interessato a migliorare il lavoro attuale (50% molto, 12.50% abbastanza), ma il 37.50% di essi non è per nulla interessato a questo aspetto (vedi tabella 172b):

Tab.172b: Uomini 30-66 – Migliorare il lavoro attuale

d27	n	%
molto	4	50%
abbastanza	1	12,50%
poco	0	0%
per nulla	3	37,50%
tot	8	100%

L'obiettivo di cambiare lavoro riveste poca (11.11%) o nessuna importanza (77.78%) tra le donne al momento dell'iscrizione, anche se è presente una percentuale residuale di utenti (11.11%) che ha considerato abbastanza questa possibilità (vedi tabella 174a):

Tab.174a: Donne 30-66 – Cambiare lavoro

d29	n	%
-----	---	---

molto	0	0%
abbastanza	1	11,11%
poco	1	11,11%
per nulla	7	77,78%
tot	9	100%

Più sensibili a questo aspetto sono gli uomini (vedi tabella 174b), che lo considerano perlopiù molto (12.50%) o abbastanza (37.50%) importante, in maniera direttamente proporzionale a coloro per i quali, invece, lo è poco (12.50%) o per nulla (37.50%):

Tab.174b: Uomini 30-66 – Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	1	12,50%
abbastanza	3	37,50%
poco	1	12,50%
per nulla	3	37,50%
tot	8	100%

Il tema della prosecuzione degli studi torna a spaccare la classe (tabelle 171a e b): per il 44.44% delle donne l'intenzione di ottenere un diploma di scuola superiore è stato un forte fattore di spinta all'iscrizione al CPIA, ma non lo è stato per nulla per il 55.56%. Opposto lo scenario offerto dagli uomini: la loro posizione si divide equamente tra coloro che hanno considerato questo aspetto "molto" all'atto dell'iscrizione e coloro che l'hanno considerato "abbastanza":

Tab.171a: Donne 30-66 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	4	44,44%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	5	55,56%
tot	9	100%

Tab.171b: Uomini 30-66 – Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	4	50%
abbastanza	4	50%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	8	100%

L'aspetto culturale interessa, al contrario, "molto" il 55.56% delle donne, ma "per nulla" il 44,44% (vedi tabella 175a); gli uomini, al contrario, si dividono equamente tra coloro che sono "molto" o "abbastanza" interessati a questo aspetto specifico (vedi tabella 175b):

Tab.175a: Donne 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	5	55,56%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	4	44,44%
tot	9	100%

Tab.175b: Uomini 30-66 – Migliorare cultura

d30	n	%
molto	4	50%
abbastanza	4	50%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	8	100%

La maggior parte delle donne appare molto interessata all'opportunità di migliorare la propria integrazione sociale attraverso la frequenza scolastica (55.56%), a fronte di un 44.44% che lo è poco o per nulla (vedi tabella 173a):

Tab.173a: Donne 30-66 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	5	55,56%
abbastanza	0	0%
poco	1	11,11%
per nulla	3	33,33%
tot	9	100%

Contrariamente alle donne, per gli uomini il tema dell'integrazione riveste un'importanza maggiore, tanto che, a considerarlo molto o abbastanza importante, è l'88% della popolazione (vedi tabella 173b):

Tab.173b: Uomini 30-66 – Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	4	50%
abbastanza	3	37,50%
poco	0	0%
per nulla	1	12,50%
tot	8	100%

Tra le ulteriori cause indicate, quelle di alcune donne che dichiarano di aver ripreso il proprio percorso scolastico anche per migliorare la propria competenza nella lingua italiana (vedi tabella 176a):

Tab.176a: donne 30-66 _altro

d31	n	%
per migliorare la lingua	2	100%
tot	2	100%

Per concludere, sul luogo in cui trascorrere gli anni successivi agli studi, le donne affermano con decisione di voler rimanere in Italia: il 71.43% nella stessa regione in cui frequenta la scuola; il 28.57% in un'altra regione (vedi tabella 178a):

Tab.178a: Donne 30-66 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	5	71,43%
Voglio andare in un'altra regione italiana	2	28,57%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	7	100%

Anche la maggior parte degli uomini, il 75%, intende rimanere in Piemonte, mentre il 25% degli informanti, al termine degli studi, si recherebbe in un altro Paese dell'Unione europea (vedi tabella 178b):

Tab.178b: Uomini 30-66 – Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	6	75%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	2	25%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	8	100%

4.2.2.5 Le competenze linguistiche

4.2.2.5.1 La dimensione sintattica

4.2.2.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

L'analisi dei dati del primo esercizio di produzione sintattica è alquanto ostica. Solo due delle nove donne che fanno parte del campione fornisce elementi valutabili (vedi tabella 179a), mentre il totale degli esercizi prodotti dagli uomini sono risultati non compilati o non valutabili (vedi tabella 179b):

Tab.179a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Esercizio n.1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%	sì	2	22,22%	0	2	0	1	0	3
no	2	22,22%	no	0	0,00%						
nc/nv	7	77,78%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	7	77,78%						
tot	9	100,00%	tot	9	100,00%	0,00%	33,33%	0,00%	16,67%	0,00%	50,00%

In questa sezione, ci limiteremo, pertanto, ad analizzare gli unici due costrutti prodotti dalle donne, entrambi di significato aderente al testo fornito, ma completati in maniera reputata non corretta.

domo002nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando **a** (1) *tradurre la* (2) *nell'italiano dei suoi giorni.* (3) [...] (4) *Di scrivere un romanzo storico. Lui **assistito*** (5) *a tutta la vicenda. La rende più leggibile.*

Il testo prodotto da domo002nn è caratterizzato da una serie di periodi connessi attraverso segni di interpunzione inadeguati (3), dalla qual cosa deriva la mancanza del soggetto nella frase successiva (4). Si segnalano,

inoltre, l'uso errato della preposizione *a* in seguito al verbo *pensare* (1), la mancata fusione tra l'infinito *tradurre* e il clitico *la* (2), nonché la costruzione inadeguata del participio passato in (5). I tratti evidenziati ben si collegano, a nostro avviso, con il profilo sociolinguistico dell'informante. La donna, infatti, senegalese e di madrelingua wolof, ma con competenze anche in francese, italiano e inglese; vive in Italia da undici mesi e studia l'italiano da otto, e si attribuisce un livello di competenza pari all'A2 del QCER. Ha una buona base di scolarizzazione (quindici anni) e ha completato l'istruzione secondaria di secondo grado. In famiglia e con gli amici dichiara di parlare prevalentemente wolof, francese e italiano, mentre, sul lavoro, prevale l'utilizzo di quest'ultimo. Il testo prodotto tradisce, da un lato, interferenze con il francese, che la donna deve avere studiato nel suo percorso scolastico e che, essendo una lingua più vicina all'italiano di quanto non lo sia il wolof, deve avere lasciato tracce in questa fase di apprendimento nella lingua target (Turchetta 1990:170). Mentre in (1) possiamo notare a una traduzione letterale che non manifesta ancora consapevolezza della differenza con la lingua di arrivo (*pensare di tradurre* > *penser à traduire*), in (2) si assiste, piuttosto, a un tentativo di accomodamento tra le due lingue – (ita) *tradurre la* / (fra) *la traduire* – tipico delle fasi dell'interlingua. (3) e (4) possono essere motivati, a nostro avviso, con un livello di pianificazione linguistica più vicino all'espressione orale che a quella scritta, mentre in (5) assistiamo a un probabile utilizzo funzionale del participio passato che non è ancora stato assimilato come passato prossimo.

domo024nn Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando **apprezzando** (6) *l'argomento ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile*, **Manzoni** (7) *decide di "tradurre" tutto nell'italiano dei suoi giorni*.

Il secondo testo prodotto, appartenente a domo024nn, sintatticamente più corretto rispetto al precedente, vede un uso raddoppiato del gerundio (6) in luogo di una proposizione oggettiva esplicita (*che apprezzava*) o implicita (*di apprezzare*) e nella ripetizione di un soggetto (7) già presente nella traccia fornita in principio. In questo caso, l'informante è una donna ghanese la quale, nel suo repertorio, dichiara unicamente hausa come prima lingua e il già incontrato gakusasi (ivi) come ulteriore idioma controllato, ma in famiglia e con gli amici comunica solo in lingua inglese, mentre sul lavoro in inglese e twi. Il tempo dedicato allo studio dell'italiano coincide con il suo arrivo in Italia – tre anni –, ma si attribuisce, comunque, un livello di competenza A2 del QCER. Dichiara di possedere dieci anni di scolarizzazione pregressa e di aver completato un ciclo di istruzione affine a quello della licenza media/scuola secondaria di primo grado. Difficile, in questo caso, cogliere interferenze con l'inglese – lingua ufficiale del Ghana, anche se recenti politiche linguistiche hanno avviato programmi di istruzione che vedono l'utilizzo di altre lingue parlate nel territorio come veicolari – anche per l'esiguità del materiale raccolto. Possiamo provare a ipotizzare che le forme utilizzate siano, anche in questo caso, frutto di una produzione poco pianificata, più simile al parlato che non allo scritto, alla complessità del quale l'informante non riesce, probabilmente, ancora ad accedere anche in considerazione del livello di competenza linguistica ancora basico.

4.2.2.5.1.2 *I risultati dell'esercizio 1.2*

La situazione migliora leggermente per l'esercizio 1.2, in quanto, nonostante i periodi analizzabili siano sempre solo due per le donne e uno per gli uomini, questi sono, quantomeno, corretti – ad eccezione di uno dei due costrutti composti dalle donne – e semanticamente attinenti al testo a partire dal quale sono stati costruiti (vedi tabelle 180a e b):

Tab.180a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	1	11,11%	sì	2	22,22%	0	0	0	1	0	2
no	1	11,11%	no	0	0,00%						
nc/nv	7	77,78%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	7	77,78%						
tot	9	100%	tot	9	100%	0%	0%	0%	33,33%	0%	66,67%

La frase costruita in maniera non adeguata è caratterizzata da un uso inappropriato dei connettivi frasali in (1) e dall'assenza della preposizione *a* per completare la locuzione prepositiva dopo “*fino*” in (2). Si segnala, infine, l'assenza di un complemento oggetto che avrebbe dovuto seguire l'articolo *la* dopo il verbo *provocare* (3):

domo002nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia e si rivela pronto a tutto.* (1) *Fino [...]* (2) *provocare la [...]* (3) *dei due giovani dal loro paese.*

Del profilo dell'informante domo002nn si è già discusso nel commento all'esercizio precedente. Si conferma, anche in questo caso, la bassa pianificazione del testo prodotto e la tendenza a non controllare ancora alcuni elementi del discorso, come la punteggiatura (1) e le preposizioni (2).

Riportiamo, in conclusione le frasi costruite correttamente dalla seconda componente del sotto-campione delle donne (4) e dall'unico uomo che ha fornito del materiale analizzabile (5):

seto020nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia.* (4)

monc036nn Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia.* (5)

4.2.2.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

Per il terzo e ultimo esercizio di produzione sintattica proposto, abbiamo potuto effettuare l'analisi delle sole tre prove valide fornite dal gruppo femminile, tutte e tre sintatticamente non adeguate, ma attinenti al significato del testo (vedi tabelle 181a e b):

Tab.181a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Tab.101a - CRITICITÀ FORME FEMMINILE SS-SS

Esercizio 1.3													
	n	%		ade_tes	n	%		tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%		sì	3	33,33%		0	0	0	0	2	1
no	3	33,33%		no	0	0,00%							
nc/nv	6	66,67%		parziale	0	0,00%							
				nc/nv	6	66,67%							
tot	9	100%		tot	9	100%		0%	0%	0%	0%	66,67%	33,33%

Tab.181b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 30-66

Esercizio 1.3													
	n	%		ade_tes	n	%		tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%		sì	0	0,00%		-	-	-	-	-	-
no	0	0,00%		no	0	0,00%							
nc/nv	9	100,00%		parziale	0	0,00%							
				nc/nv	9	100,00%							
tot	9	100,00%		tot	9	100,00%		-	-	-	-	-	-

La prime due manifestano l'ormai consueta ripetizione di un soggetto già presente (1) mentre la terza presenta ancora un problema di utilizzo della preposizione adeguata (2):

- monc045nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *alla fine, grazie alla profonda fede nella provvidenza e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote, Fra Cristoforo, **i due** (1) riusciranno a coronare il loro sogno d'amore.*
- seto020nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *grazie alla profonda fede nella provvidenza e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote, Fra Cristoforo, **i due** (1) riusciranno a coronare il loro sogno d'amore.*
- domo002nn Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *per la profonda fede nella provvidenza e **al** (2) costante aiuto di un coraggioso sacerdote riusciranno a coronare il loro sogno.*

4.2.2.5.2 La dimensione testuale

Per questa fascia di età abbiamo potuto analizzare i testi di cinque donne. In essi predomina l'utilizzo del presente (56.10%) e del passato prossimo (31.71%) con l'imperfetto a seguire (12.20%), come si può osservare nella tabella 182a:

Tab.182a - CPIA Asti-Torino – FEMMINE 30-66

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	9	% tot	100,00%
testi composti	5	% tot	55,56%
testi non composti/non validi	4	% tot	44,44%
verbi totali	41	media	8,20
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	23	56,10%
	passato prossimo	13	31,71%
	passato remoto	0	0,00%
	imperfetto	5	12,20%
	trapassato prossimo	0	0,00%
	trapassato remoto	0	0,00%
	futuro semplice	0	0,00%
	futuro anteriore	0	0,00%
indicativo totale		41	97,62%
congiuntivo	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	0	0,00%

	trapassato	0	0,00%
congiuntivo totale		0	0,00%
condizionale	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
condizionale totale		0	0,00%
infinito	presente	1	100,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		1	2,38%
totale complessivo		42	100,00%

Anche questa categoria di utenza produce, principalmente, testi attinenti ispirati a esperienze personali, costruiti con tempi narrativi che si alternano tra presente indicativo e passato prossimo, anche se non sempre coniugati in maniera adeguata:

domo002nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *un persona mal intentione entra nella discorso. Due anni fa io avevo un fidanzato che me amo tanto. **Abbiamo fatto** due anni di fidanzato. Un giorno **abbiamo deciso** da fare matrimonio. Pui un malvagio **entra** nel la relazion. Lei **e** una boudiarda e aveva la jalouse. **E venuta** a casa mia e **chiede** di parlare con mio padre. Da noi c'è sempre la di scorso di ethnia. La mia famiglia diceva sempre che nessunno da noi po' **po'** fare matrimonio con un guewel⁸². Un ethiana che tutto i senegalese **no voi** dare moglie. Lei **dice** a papa che lei **connece** bene mio fidanzato e lui è guewel. Doppo la sua in contra con papa lui **decide da rompre** questa relation. Non era facile per mer ma con l'aiuto della mia sorella chi **ma fatto venire** in italia. Ho [...] **a me dimentica** da questo uomo (1)*

domo025nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **mi sono innamorata** di un uomo bevustante, **deciso** di venire in Italia per lavoro. Stare meglio sono tornata dopo di 2 anni. **Prego** molto e **sono tornato** ai miei genitori in lacrime come il figliol prodigo. Più tardi i miei genitori **capiscono** la situazione. Adesso **sono** qua in Italia con mio marito. Lui è molto bravo e gentile. Io **ho** tre figli maschie. Alla fine, grazie alla Dio **sono** contenta e molto felice. (2)

domo032nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *le redini che **non sono andato** a nozze ora è perché **ho bisogno** di lavorare con abbastanza soldi perché il matrimonio non è un giorno di lavoro per i bambini quindi **ho bisogno** di cosa è vita prima di sposarmi. (3)*

Per quanto riguarda gli uomini vediamo che, nell'unico testo valutabile, il tempo narrativo maggiormente utilizzato è il passato prossimo, ma, trattandosi di un totale di sei tempi verbali utilizzati, questo non può esprimere chiaramente una tendenza (vedi tabella 182b):

Tab. 182b - CPIA Asti-Torino – MASCHI 30-66

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	9	% tot	100,00%
testi composti	2	% tot	22,22%
testi non composti/non validi	7	% tot	77,78%
verbi totali	6	media	66,67%
modo	tempo	n. tot	% tot
indicativo	presente	1	20,00%

⁸² I guewel è una delle caste in cui è suddivisa la società senegalese.

	passato prossimo	3	60,00%
	passato remoto		0,00%
	imperfetto	1	20,00%
	trapassato prossimo		0,00%
	trapassato remoto		0,00%
	futuro semplice		0,00%
	futuro anteriore		0,00%
indicativo totale		5	83,33%
congiuntivo	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
	imperfetto	0	0,00%
	trapassato	0	0,00%
congiuntivo totale		0	0,00%
condizionale	presente	0	0,00%
	passato	0	0,00%
condizionale totale		0	0,00%
infinito	presente	1	100,00%
	passato	0	0,00%
infinito totale		1	16,67%
totale complessivo		6	100,00%

Riportiamo, di seguito, il testo prodotto (3):

monc036nn

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *è molto importante, nel 2016 ottobre io e mia moglie **siamo sposati** in tribunale, poi **siamo andati** in un hotel. **Siamo rimasti** lì in tre giorni.* (4)

Per entrambi i gruppi si conferma, pertanto, la non familiarità con le forme del passato remoto e una modalità di costruzione dei testi tipica del racconto personale in forma orale.

4.2.2.5.3 La dimensione lessicale

I dati raccolti per il gruppo femminile 30-66 in seguito alla somministrazione dell'esercizio di comprensione lessicale vedono, ancora una volta, la maggioranza di dati non valutabili (tabella 183a), con una media per singolo item che in nessun caso arriva a toccare il livello 2 (tabella 184a):

Tab. 183a: esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Asti-Torino FEMMINE 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	77,78%	55,56%	77,78%	66,67%	77,78%	66,67%	77,78%	88,89%	100,00%	77,78%
Livello 2	11,11%	33,33%	22,22%	33,33%	0,00%	11,11%	22,22%	11,11%	0,00%	0,00%
Livello 3	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%
Livello 4	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	11,11%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%
p. medio	1,33	1,67	1,22	1,33	1,56	1,67	1,22	1,11	1,00	1,56
moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
dev.std	0,70711	1,00000	0,44096	0,72648	1,13039	1,11803	0,44096	0,33333	0,00000	1,13039

Tab.184a – CPIA Asti-Torino – classe 30-66 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	1,67
6	"signore del luogo"	1,67
#	"coronare il loro sogno d'amore"	1,56
5	"sgherri"	1,56
4	"nobile"	1,33
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	1,33
3	"popolani"	1,22
7	"tumulti"	1,22
8	"infuria"	1,11
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,00
	media risposte	1,37

Tra gli item, quelli per cui si realizza il punteggio più alto sono *nell'italiano dei suoi giorni* (1.67) e *signore del luogo* (1.67), per i quali le uniche risposte valide (1) e (2) risultano essere anche accettabili:

domo002nn nell'italiano dei suoi giorni = *lui volle traduire la l'italiano dal tempo 19...* (1)
domo002nn signore del luogo = *capo del luogo* (2)

Per la seconda coppia di voci, *coronare il loro sogno d'amore* e *sgherri* (1.56), vediamo che, per la prima le risposte valide sono solo due, una delle due considerata corretta (3), mentre, per l'altra, sembra che le sfumature di significato non siano state colte completamente (4):

seto020nn coronare il loro sogno d'amore = *riuscito a sposare* (3)
domo002nn coronare il loro sogno d'amore = *realizzare il loro sogno* (4)

Per *sgherri* il processo di analisi si complica un po', perché, mentre una delle due risposte è sia valida che corretta (5), l'altra si avvicina al significato originario, ma è stata elaborata in lingua francese (6). Abbiamo reputato comunque opportuno considerarla valida, dal momento che l'obiettivo di questo esercizio è fare una stima del livello di comprensione del significato dei termini proposti, per cui, anche se in lingua francese, possiamo affermare che l'informante conosca a grandi linee il significato della voce in questione:

domo025nn sgherri = *in antico, uomo armato al servizio di un privato* (5)
domo002nn sgherri = *des dalugant, personnes mal intentione*

Per *nobile* e *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* (1.44) le uniche perifrasi che sembrano andare nella giusta direzione, pur non centrando il significato corretto, sono (7) e (8):

seto020nn nobile = *ricco* (7)
domo002nn che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *che ha assistito a tutto l'histoire* (8)

Per *popolani* (1.22) abbiamo ancora un caso di misinterpretazione con il termine *popolare* (9), mentre per *tumulti* (1.22) una perifrasi in definitiva non troppo distante (10):

seto020nn popolani = *famouso* (9)
seto020nn tumulti = *disavventure* (10)

In ultimo, per la voce *infuria* (1.11) viene proposto un significato che non ha niente a che fare col contesto (11), mentre per *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.00) non si registrano risposte valide:

seto020nn infuria = *alla fine* (11)

I dati raccolti per gli uomini mostrano una situazione lievemente peggiore di quella delle donne. La media dei punteggi del totale degli item scende da 1.367 a 1.187, e il numero delle risposte non valutabili sfiora sempre il 90% e in un caso arriva addirittura al 100% (vedi tabella 183b):

Tab. 183b: Esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Asti-Torino MASCHI 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	88,89%	88,89%	88,89%	88,89%	88,89%	100,00%	88,89%	88,89%	88,89%	88,89%
Livello 2	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,11%	1,11%	1,11%	1,11%
Livello 3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Livello 4	1,11%	1,11%	1,11%	1,11%	1,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
p. medio	1,33	1,33	1,22	1,33	1,22	1,00	1,11	1,11	1,11	1,11
moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
dev.std	1,00000	1,00000	0,66667	1,00000	0,66667	0,00000	0,33333	0,33333	0,33333	0,33333

Osservando i dati più in dettaglio (tabella 184b) vediamo che, su nove informanti che fanno parte del gruppo, vi è una percentuale dell'11,11%, che risale ad un singolo informante – **monc036nn** – e che si sposta tra i vari livelli a seconda del punteggio ottenuto dalle sue prove:

Tab. 184b – CPIA Asti-Torino – classe 30-66 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	1,33
4	"nobile"	1,33
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	1,33
5	"sgherri"	1,22
3	"popolani"	1,22
7	"tumulti"	1,11
#	"coronare il loro sogno d'amore"	1,11
8	"infuria"	1,11
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,11
6	"signore del luogo"	1,00
	media risposte	1,187

Ciò significa che, tra i nove informanti, è solo uno a effettuare gli esercizi di comprensione lessicale, con performance più o meno elevate a seconda dell'item. Presentiamo, di conseguenza, l'elenco delle perifrasi proposte da monc036nn, cittadino nigeriano che vive in Italia da un anno e cinque mesi, studia l'italiano da altrettanto tempo e non dichiara il numero di anni di scolarizzazione, ma solo di aver frequentato un ciclo di scuola secondaria di primo grado nel proprio Paese:

1. che avrebbe assistito a tutta la vicenda = che sarebbe rimasto a guardare tutto ciò che succede (livello 4)
2. nell'italiano dei suoi giorni = *nel modo in cui si parlava in quell'epoca* (livello 4)
3. popolani = *appartenente al popolo come classe sociale* (livello 4)
4. nobile = *appartenente per nascita alla classe sociale superiore* (livello 4)
5. sgherri = *persone mandate da lui* (livello 3)
6. signore del luogo = campo vuoto (livello 1)
7. tumulti = *posto* (livello 2)

8. *infuria = andare su tutte le furie* (livello 2)
9. *grazie alla profonda fede nella provvidenza = ringrazia il posto da dove viene* (livello 2)
10. *coronare il loro sogno d'amore = arrivare a raggiungere il loro posto desiderato* (livello 2)

Come si vede, per le prime cinque le definizioni sono state considerate corrette o accettabili, mentre le ultime quattro sono scorrette. Tra le prime, solo per *sgherri* non vengono colte interamente le sfumature del termine.

4.2.2.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

Abbiamo visto, in linea con i non nativi appartenenti alla fascia di età 14-29, che anche il repertorio linguistico della popolazione di cittadinanza non italiana della classe di età 30-66 appare estremamente variegato. Come abbiamo avuto modo di osservare, esso tende a influire nelle diverse tipologie di produzione osservate, specialmente quando le lingue apprese nel periodo dell'alfabetizzazione sono simili alla lingua di arrivo, come nel caso di francese e italiano. Nel complesso, il tempo dedicato allo studio dell'italiano è più elevato nelle donne che non negli uomini, ma il livello di competenza è comunque omogeneo, attestandosi per entrambi ad un livello A2. Entrambi i due sottogruppi hanno cominciato a studiare italiano molto dopo essersi trasferiti in Italia, e questo potrebbe aver comportato una maggiore padronanza nella sfera orale rispetto a quella scritta, dal momento che, generalmente, l'uso dell'italiano è relegato ai contesti amicali e professionali, unitamente a quello dell'inglese. Gli informanti appartenenti alla fascia 30-66 appaiono mediamente meno scolarizzati rispetto a quelli della fascia di età inferiore, e questo potrebbe aver comportato una differenza tra le due prestazioni, unitamente al periodo di lontananza dai banchi di scuola, più lungo, evidentemente, per i primi che non per i secondi. Delle donne che hanno effettuato prove valutabili – nell'ordine, domo002nn, domo024nn, domo025nn, domo032nn, seto020nn e monc045nn – solo domo002nn vanta un periodo di permanenza inferiore in Italia e di studio dell'italiano (rispettivamente, undici e otto mesi), mentre le altre sono in Italia da periodi che vanno dai tre agli otto anni e studiano l'italiano da un periodo compreso tra uno e sette anni. La performance della prima potrebbe, però, essere stata compensata dal maggiore livello di scolarizzazione (quindici anni di istruzione contro i dieci-dodici delle altre informanti), come essere stata agevolata dal controllo della lingua francese. Non può, infine, non aver rappresentato un elemento cruciale anche il diverso comportamento linguistico operato dalla prima rispetto alle altre informanti, che dichiara di parlare italiano in tutti e tre i domini indagati – familiare, amicale e professionale, mentre le altre indicano un utilizzo preponderante della lingua inglese. Più difficile spiegare la ragione per la quale, dei nove componenti del gruppo degli uomini, appena uno di essi abbia fornito prove valutabili, nonostante il profilo degli informanti apparisse più omogeneo di quello delle donne. Di **monc036nn**, nigeriano, non sappiamo a quanto ammonti il periodo di permanenza in Italia, dal momento che afferma di studiare la lingua da un anno e cinque mesi, ma anche di possedere un livello di competenza in lingua italiana di livello A1 – a differenza dell'A2 dei suoi colleghi – che lo studiano, ad eccezione di tre membri del sottogruppo, rispettivamente, due da un anno e uno da un anno e due mesi. Ad eccezione dei suoi colleghi, inoltre, dichiara di utilizzare l'italiano solo nel contesto lavorativo, e di prediligere l'uso dell'inglese negli altri due campi indagati. Non ci informa, tra l'altro, nemmeno sul numero di anni di scolarizzazione pregressa, ma afferma di aver completato un ciclo di istruzione simile alla scuola media/scuola secondaria di primo grado. Il motivo per il quale, di conseguenza, la sua prestazione sia stata superiore a quella degli altri, non ci è noto.

Come abbiamo detto precedentemente, tuttavia, e in linea con le produzioni sia delle donne dello stesso sotto-gruppo, sia di entrambi i sottocomponenti della fascia di età 14-29, sia la prova di competenza sintattica che di quella testuale, per il poco che è stato possibile osservare, non mostrano, ancora una volta, dimestichezza con un uso della lingua più frequente nell'ambito dello studio. Tale tendenza è confermata per la sezione lessicale della prova, per il quale si registrano le medesime difficoltà riscontrate nelle prove precedenti, come è emerso dall'analisi degli item. Pare, pertanto, che, seppure gli informanti di questa fascia di età hanno maturato delle abilità che consentono loro di essere abbastanza indipendenti in ambito sociale e lavorativo, queste non siano, al momento, sufficienti per affrontare aspetti della lingua più complessi e articolati.

4.3 I CPIA di Cagliari e Serramanna: l'utenza nativa

Il campione estratto dalla popolazione dei CPIA di Cagliari e Serramanna – più contenuto rispetto a quello di Asti e Torino – è rappresentato da un totale di 103 informanti, di cui 64 nativi e 39 non nativi. Rispetto al

campione precedentemente analizzato, emerge già la prima differenza: il sotto-campione dei nativi è, infatti, più numeroso rispetto a quello piemontese, a conferma della persistenza delle iscrizioni di alunni di madrelingua italiana nelle regioni del Sud. Parallelamente, la quantità di informanti provenienti dall'Africa subsahariana è decisamente più contenuta rispetto al corrispondente sotto-campione del nord Italia, e rispecchia la difficoltà già precedentemente espressa in 3.6 circa la difficoltà di reclutare donne perché partecipassero alla ricerca (tabella 26). Descrivendo i numeri in maniera più dettagliata, il sotto-campione dei nativi è costituito da 21 elementi appartenenti alla classe 14-29 (6 femmine e 15 maschi) e 43 alla classe 30-66 (17 femmine e 26 maschi). Questo particolare conferma quanto già evidenziato nell'analisi dell'utenza del CPIA svolta in cap.1: al Sud, e in controtendenza con le regioni del Nord e del centro Italia, è la fascia di età "più matura" dei corsisti ad essere maggiormente rappresentata tra gli iscritti. Dal versante dei non nativi, e in linea con la stessa precedentemente analisi citata, è il gruppo 14-29 a prevalere, e soprattutto nella sua componente maschile. Preme sottolineare che, all'atto dell'analisi della popolazione da cui sarebbe dovuto essere estratto il campione, è stato realmente difficile trovare un numero omogeneo di informanti per entrambe le classi di suddivisione e i sessi, per cui si ritiene che il campione così costituito, pur nel suo sbilanciamento e nella sua esiguità nel rappresentare determinate categorie, rifletta, tuttavia la reale condizione dei CPIA.

4.3.1 Gli utenti della classe di età 14-29

4.3.1.1 Il profilo sociolinguistico

L'unica lingua madre indicata dalle donne della fascia di età 14-29 è l'italiano, mentre gli uomini dichiarano di parlare, unitamente a questa, anche il sardo e il tedesco (vedi tabelle 185a e b):

Tab. 185a: Donne 14-29 - Lingua madre

d4	n	%
italiano	6	100,00%
tot	6	100,00%

Tab. 185b: Uomini 14-29 - Lingua madre

d4	n	%
italiano	15	88,24%
tedesco	1	5,88%
sardo	1	5,88%
tot	17	100,00%

Le altre lingue del repertorio sono soprattutto francese e inglese per le donne (18.18% ciascuna), ma anche spagnolo, sardo, tedesco, albanese, mandinka, wolof e giapponese (vedi tabella 186a):

Tab. 186a: Donne 14-29 - Altre lingue

d5	n	%
francese	2	18,18%
inglese	2	18,18%
spagnolo	1	9,09%
sardo	1	9,09%
tedesco	1	9,09%
albanese	1	9,09%
mandinka	1	9,09%
wolof	1	9,09%
giapponese	1	9,09%
tot	11	100%

Anche per gli uomini la lingua più parlata è l'inglese (38.89%), seguita dal sardo (33.33%) e, in forma più residuale, da francese, spagnolo e giapponese (vedi tabella 186b):

Tab. 186b: Uomini 14-29 - Altre lingue

d5	n	%
inglese	7	38,89%
sardo	6	33,33%
francese	2	11,11%
spagnolo	2	11,11%
giapponese	1	5,56%
tot	18	100%

La lingua utilizzata nel contesto familiare è, per le donne, soprattutto l'italiano (75%), seguito dal sardo (25%). Anche gli uomini dichiarano un uso preponderante dell'italiano coi propri familiari (65.22%), ma in questo caso coloro che dichiarano di utilizzare il sardo nel perimetro domestico arrivano al 30%; solo un informante dichiara di comunicare in tedesco. Laddove si dichiara l'utilizzo di più di una lingua, l'impiego delle due è bilanciato per le donne, mentre per gli uomini prevale l'italiano (vedi tabella 187a e b e seguenti):

Tab.187a: Donne 14-29 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	6	75%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	25%
tot	8	100%

Tab.188a: Donne 14-29 - Lingua famiglia altro

d10	n	%
sardo	2	100%
tot	2	100%

Tab.189a: Donne 14-29 - Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
italiano	1	50,00%
sardo	1	50,00%
tot	2	100,00%

Tab. 187b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	15	65,22%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	1	4,35%
7-altra lingua	7	30%
tot	23	100%

Tab.188b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia altro

d10	n	%
sardo	7	100%
tot	7	100%

Tab. 189b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
italiano	5	71,43%
sardo	2	28,57%
tot	7	100,00%

I dati raccolti sul secondo ambito funzionale informale indagato, quello dell'interazione amichevole, rivelano che l'italiano è la lingua utilizzata dal 55% delle donne, ma vengono indicate anche inglese, tedesco, sardo, wolof e mandinka (vedi tabelle 190a e seguenti):

Tab.190a: Donne 14-29 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	6	55%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	9,09%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	1	9,09%
7-altra lingua	3	27%
tot	11	100%

Tab. 191a: Donne 14-29 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
sardo	1	33,33%
wolof	1	33,33%
mandinka	1	33,33%
tot	3	100%

Tab.192a: Donne 14-29 - Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	1	50%
wolof	1	50%
tot	2	100%

Come per l'ambito familiare, anche nell'interazione tra pari l'italiano è la lingua più in uso, seguita dal sardo, il cui impiego in questa fascia di età pare essere molto più radicato tra gli uomini che non tra le donne, anche se è comunque l'italiano a prevalere (vedi tabelle 190b e seguenti).

Tab. 190b: Uomini 14-29 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	15	57,69%
2-francese	0	0%
3-inglese	3	11,54%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	1	3,85%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	7	27%
tot	26	100%

Tab. 191b: Uomini 14-29 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
sardo	7	100%
tot	0	100%

Tab. 192b: Uomini 14-29 - Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	8	80%
sardo	1	10%
inglese	1	10%
tot	10	100%

Nel contesto professionale l'italiano è l'unica lingua parlata dalle donne, così come per gli uomini (71.43%), che continuano a dichiarare l'impiego del sardo nonostante l'ambito lavorativo rappresenti un dominio pubblico (21.43% degli intervistati) e nonostante, tra i due utilizzi, sia comunque l'italiano a prevalere. Residuale è, invece, l'uso dell'inglese (vedi tabelle 193a e b e seguenti).

Tab.193a: Donne 14-29 - Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	3	100%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	3	100%

Tab.193b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	10	71,43%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	7,14%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	3	21,43%
tot	14	100%

Tab. 194a: Donne 14-29 - Lingua lavoro - Altro

d14	n	%
-	-	-
tot	-	-

Tab. 194b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro - Altro

d14	n	%
sardo	3	100%
tot	3	100%

Tab. 195a: Donne 14-29 - Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
-	-	-
tot	-	-

Tab. 195b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
italiano	3	100%
tot	3	100%

4.3.1.2 Il profilo scolastico

In entrambi i sottogruppi della classe di età indagata la maggior parte degli informanti ha almeno 9 anni di scolarizzazione, ad eccezione di due casi appartenenti al campione degli uomini (vedi tabelle 196a e b):

Tab. 196a: Donne 14-29 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	0	0%
>=9	5	100%
tot	5	100%

Tab. 196b: Uomini 14-29 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	2	13,33%
>=9	13	86,67%
tot	15	100%

Quasi tutte le donne e tutti gli uomini hanno frequentato per ultima la scuola secondaria di primo grado/scuola media, e nessuno di essi l'ha, ovviamente, completata (tabella 197a e b e seguenti):

Tab. 197a: Donne 14-29 - Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	1	16,67%
3 – scuola media	5	83,33%
4 – scuola superiore	0	0,00%

5 – università	0	0,00%
6 – altro	0	0,00%
tot	6	100%

Tab. 197b: Uomini 14-29 - Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	0	0%
3 – scuola media	15	100%
4 – scuola superiore	0	0,00%
5 – università	0	0,00%
6 – altro	0	0,00%
tot	15	100%

Tab. 198a: Donne 14-29 - Completamento scuola media

d17	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	6	100,00%
tot	6	100%

Tab. 198b: Uomini 14-29 - Completamento scuola media

d17	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	15	100,00%
tot	15	100%

L'ultima classe frequentata dalla maggioranza delle donne è la terza media, analogamente agli uomini (vedi tabelle 199a e b):

Tab. 199a: Donne 14-29 - Ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0%
2^ elementare	0	0%
3^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%
5^ elementare	0	0%
1^ media	1	20%
2^ media	0	0%
3^ media	4	80%
tot	5	100%

Tab. 199b: Uomini 14-29 - Ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0%
2^ elementare	0	0%
3^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%
5^ elementare	0	0%
1^ media	1	6,67%
2^ media	4	26,67%

3^ media	10	66,67%
tot	15	100%

La maggior parte delle donne dichiara di aver abbandonato la scuola perché non riusciva ad ambientarsi (28.57%), mentre altre perché non erano portate o avevano difficoltà nello studio (14.29% per ciascuna delle due opzioni). Problemi nello studio vengono esplicitati anche da chi dichiara che non riusciva, a quei tempi, a raggiungere risultati scolastici soddisfacenti (7.14%) o di non avere avuto, a un certo punto, più voglia di studiare (7.14%), mentre altre denunciano problematiche di ordine extra-scolastico, come la difficoltà negli spostamenti da casa a scuola (7.14%), l'incombere di gravi problemi familiari (7.14%) o le sofferenze psicologiche (7.14%). Solo una delle intervistate dichiara di aver abbandonato gli studi perché interessata a trovare un lavoro (vedi tabella 200a):

Tab. 200a: Donne 14-29 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	1	7,14%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	4	28,57%
Non ero portato per lo studio	2	14,29%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0,00%
Non avevo più voglia di studiare	1	7,14%
Avevo difficoltà nello studio	2	14,29%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	1	7,14%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0,00%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0,00%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	1	7,14%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0,00%
Avevo un disagio psicologico	1	7,14%
Volevo trovare un lavoro	1	7,14%
Altro	0	0,00%
tot	14	100,00%

Ad attribuire l'interruzione della frequenza scolastica alla propria inattitudine agli studi è, invece, il 29.63% degli uomini, così come, in maniera abbastanza consistente (18.52%), all'esaurirsi del desiderio di studiare. Problemi legati allo studio vengono denunciati anche da chi non provava più interesse per le materie che studiava (11.11%) o aveva generiche difficoltà nello studio (11.11%). In ultimo sono indicate difficoltà negli spostamenti da casa a scuola (7.41%), disagio psicologico (7.41%) e volontà di trovare un lavoro (3.70%). Tra le ulteriori motivazioni espresse, la bocciatura in seguito a un numero eccessivo di assenze a cui non ha, però, fatto seguito un'iscrizione l'anno scolastico successivo (tabelle 200b e 201b):

Tab. 200b: Uomini 14-29 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	2	7,41%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	3	11,11%
Non ero portato per lo studio	8	29,63%
Non mi interessavano le materie che studiavo	3	11,11%
Non avevo più voglia di studiare	5	18,52%
Avevo difficoltà nello studio	3	11,11%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	2	7,41%
Volevo trovare un lavoro	1	3,70%

Altro	0	0,00%
tot	27	100%

Tab. 201b: Uomini 14-29 - Motivo interruzione studi - Altro

d20	n	%
bocciatura per assenze eccessive	1	100%
tot	1	100%

Successivamente all'interruzione degli studi, il 66.67% delle donne ha iniziato a frequentare una sede del CPIA, mentre solo il 16.67% ha cercato lavoro o non ha svolto alcuna attività (tabelle 202a e 203a):

Tab. 202a: Donne 14-29 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	1	16,67%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	0	0%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	0	0%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	1	16,67%
Altro	4	66,67%
tot	6	100%

Tab. 203a: Donne 14-29 - Attività post studio – Altro

d21	n	%
mi sono iscritta al cpia	4	100%
tot	4	100%

Tra gli uomini è, al contrario, molto più alta la percentuale di coloro che non hanno svolto alcuna attività o hanno trascorso un periodo di riflessione (29.41%), mentre scendono al 23.53% coloro che hanno immediatamente iniziato la propria carriera al CPIA. Tra le restanti attività svolte, quella lavorativa (17.65%) – che, nel 5.88% dei casi, persiste, mentre, nell'11,76% si è già interrotta – oltre al tentativo di proseguire la carriera scolastica in un corso di formazione professionale (tabelle 202b e 203b):

Tab. 202b: Uomini 14-29 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	3	17,65%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	1	5,88%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	2	11,76%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	2	11,76%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	5	29,41%
Altro	4	23,53%
tot	17	100%

Tab. 203b: Uomini 14-29 - Attività post studio – Altro

d21	n	%
mi sono iscritto al cpia	4	100%
tot	4	100%

4.3.1.3 Il profilo professionale

L'83.33% della popolazione femminile appartenente al campione della classe di età 14-29 non svolge alcuna professione: il 33.33% vorrebbe lavorare, ma non riesce a trovare un'occupazione, mentre il 50% non è al momento interessato a ottenerla. Ad avere un impiego è solo una delle informanti intervistate, ma non a tempo pieno (vedi tabella 204a):

Tab. 204a: Donne 14-29 - Condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	0	0%
Sì, ma non a tempo pieno	1	16,67%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	2	33,33%
No, non lavoro e non cerco lavoro	3	50%
tot	6	100%

La situazione degli uomini è simile, anche se la percentuale di coloro che non svolgono alcun impiego scende al 73.33% (33.33% interessati comunque a lavorare, 40% al momento non alla ricerca di un'occupazione), mentre coloro che, invece, svolgono una professione, sia a tempo pieno che part-time, sono il 13.33% (vedi tabella 204b):

Tab. 204b: Uomini 14-29 - Condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	2	13,33%
Sì, ma non a tempo pieno	2	13,33%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	5	33,33%
No, non lavoro e non cerco lavoro	6	40%
tot	15	100%

Le donne lavorano come addette alle pulizie o svolgono attività di assistenza agli anziani, mentre alcuni uomini sono impiegati nel settore dell'agricoltura e altri lavorano come guardia giurata o videomaker (vedi tabelle 205a e b):

Tab. 205a: Donne 14-29 - Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
addetta alle pulizie	1	50%
assistenza anziani	1	50%
tot	2	100%

Tab. 205b: Uomini 14-29 - Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
agricoltore	2	50%
guardia giurata	1	25%
videomaker	1	25%
tot	4	100%

Al termine del percorso le donne vorrebbero trovare un impiego soprattutto nel settore della ristorazione (40%), ma vengono indicate come professioni desiderate anche quelle afferenti alla cura della persona, l'infermiera e il chirurgo (vedi tabella 214a):

Tab. 214a: Donne 14-29 - Lavoro post studio

d32	n	%
cuoco/pizzaiolo/barista	2	40%
parrucchiera/estetista	1	20%
infermiera	1	20%
chirurgo	1	20%
tot	5	100%

Anche la maggior parte degli uomini si dedicherebbe volentieri al settore della ristorazione (18.75%) e a quello dell'agricoltura e della pesca (18.75%), ma sono altrettante le persone che non sanno ancora che professione svolgere. Tra le altre mansioni indicate, quella del meccanico, del grafico e del trader aziendale (vedi tabella 214b):

Tab. 214b: Uomini 14-29 - Lavoro post studio

d32	n	%
cuoco/pizzaiolo/barista	3	18,75%
agricoltore/pesca	3	18,75%
non lo so	3	18,75%
meccanico	2	12,50%
parrucchiera/estetista	1	6,25%
trader aziendale	1	6,25%
videomaker	1	6,25%
grafico	1	6,25%
quello che capita	1	6,25%
tot	16	100%

4.3.1.4 Il profilo motivazionale

La speranza di trovare un lavoro ha motivato a iscriversi ad un CPIA il 60% delle donne tra chi ha indicato questa opzione con un "molto" e con un "abbastanza", a differenza di un restante 40% che non ha per nulla considerato questa ipotesi (vedi tabella 207a):

Tab. 207a: Donne 14-29 - Trovare lavoro

d25	n	%
molto	2	40%
abbastanza	1	20%
poco	0	0%
per nulla	2	40%
tot	5	100%

L'incentivo lavorativo ha motivato gli uomini in maniera anche più netta: molto il 66.67% degli intervistati e abbastanza il 20%, mentre si azzerava la percentuale dei "per nulla interessati" a vantaggio di quella dei "poco interessati" (vedi tabella 207b):

Tab. 207b: Uomini 14-29 - Trovare lavoro

d25	n	%
molto	10	66,67%
abbastanza	3	20%

poco	2	13,33%
per nulla	0	0%
tot	15	100%

Dal momento che la maggior parte di essi non è occupato professionalmente, il miglioramento del lavoro attuale non è stato un fattore rilevante nella decisione di riprendere gli studi – per nulla per l’80% delle donne e per l’86.67% degli uomini – ma sembra che i pochi che lavorano, sia tra le donne che tra gli uomini, siano comunque interessati a migliorare le proprie condizioni lavorative (vedi tabelle 209a e b):

Tab. 209a: Donne 14-29 - Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	0	0%
abbastanza	1	20%
poco	0	0%
per nulla	4	80%
tot	5	100%

Tab. 209b: Uomini 14-29 - Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	1	6,67%
abbastanza	1	6,67%
poco	0	0%
per nulla	13	86,67%
tot	15	100%

La stessa logica interpretativa si può applicare alla domanda sulla motivazione legata alla volontà di cambiare lavoro (chi non svolge un lavoro non è evidentemente interessato a cambiarlo), ma coloro che sono impiegati hanno comunque intenzione di trovare un’alternativa (vedi tabelle 211a e b):

Tab. 211a: Donne 14-29 - Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	1	20%
abbastanza	1	20%
poco	0	0%
per nulla	3	60%
tot	5	100%

Tab. 211b: Uomini 14-29 - Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	2	13,33%
abbastanza	1	6,67%
poco	1	6,67%
per nulla	11	73,33%
tot	15	100%

Sembra riscuotere più interesse – ma solo tra le donne – la possibilità di proseguire gli studi fino al diploma, dal momento che il 60% dichiara di essere molto interessato, ma il restante 40% lo è poco (vedi tabella 208a):

Tab. 208a: Donne 14-29 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	3	60%
abbastanza	0	0%
poco	2	40%
per nulla	0	0%
tot	5	100%

La stessa intenzione sembra essere, invece, decisamente più lontana dai progetti degli uomini, i quali sono molto o abbastanza interessati a proseguire gli studi solo nel 26.67% dei casi, a fronte di un molto più cospicuo 73.33% poco o per nulla interessato (vedi tabella 208b):

Tab. 208b: Uomini 14-29 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	2	13,33%
abbastanza	2	13,33%
poco	4	26,67%
per nulla	7	46,67%
tot	15	100%

Il fattore dell'arricchimento culturale non è percepito come eccessivamente importante per le donne (solo il 40% di esse ha considerato questo aspetto molto o abbastanza all'atto dell'avvio dell'esperienza scolastica), a fronte di un 60% che non è per nulla interessato (vedi tabella 212a):

Tab. 212a: Donne 14-29 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	1	20%
abbastanza	1	20%
poco	0	0%
per nulla	3	60%
tot	5	100%

L'utenza maschile di questa classe di età è invece spaccata in due tra coloro sui quali questo aspetto ha influito molto o abbastanza (il 53.33%) e quanti, invece, poco o per nulla (vedi tabella 212b):

Tab. 212b: Uomini 14-29 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	4	26,67%
abbastanza	4	26,67%
poco	5	33,33%
per nulla	2	13,33%
tot	15	100,00%

Nemmeno il desiderio di migliorare la propria integrazione sociale pare aver motivato alla ripresa degli studi: solo una donna è interessata a questo aspetto (e in maniera comunque contenuta), mentre la percentuale di uomini che attribuiscono a questa componente una certa importanza sale al 40% (vedi tabelle 210a e b):

Tab. 210a: Donne 14-29 migliorare integrazione

d28	n	%
molto	0	0%
abbastanza	1	20%
poco	0	0%
per nulla	4	80%
tot	5	100%

Tab. 210b: Uomini 14-29 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	3	20%
abbastanza	3	20%
poco	3	20%
per nulla	6	40%
tot	15	100%

Tra le ulteriori motivazioni espresse dalle donne, soprattutto quella di prendere la licenza media in sé (senza spiegare, però, a che cosa questa dovrebbe essere funzionale), ma anche di utilizzarla per proseguire gli studi, mentre gli uomini motivano la loro scelta soprattutto con l'intenzione di proseguire gli studi, ma anche di trovare lavoro, ottenere la patente di guida o, genericamente, per migliorarsi (vedi tabelle 213a e b):

Tab. 213a: Donne 14-29 - Altro

d31	n	%
per continuare gli studi	1	33,33%
per prendere la licenza media	2	66,67%
tot	3	100%

Tab. 213b: Uomini 14-29 - Altro

d31	n	%
per continuare gli studi	2	33,33%
per prendere la licenza media	1	16,67%
per trovare lavoro	1	16,67%
per la patente di guida	1	16,67%
per migliorarmi	1	16,67%
tot	6	100%

In conclusione, le donne immaginano di realizzare il proprio progetto di vita a breve-medio termine sia nella regione in cui si trovano (40%), sia in un altro Paese dell'Unione europea (40%), mentre solo una persona si recherebbe in un'altra regione italiana (vedi tabella 215a):

Tab. 215a: Donne 14-29 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	2	40%
Voglio andare in un'altra regione italiana	1	20%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	2	40%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%

Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	5	100%

È molto più nutrita, tra gli uomini, la percentuale di coloro che resterebbero in Sardegna (66.67%) o al limite si sposterebbe in un'altra regione (6.67%), mentre scendono al 13.33% coloro che si sposterebbero in un altro Paese dell'Unione europea (vedi tabella 215b):

Tab. 215b: Uomini 14-29 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	10	66,67%
Voglio andare in un'altra regione italiana	1	6,67%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	1	6,67%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	2	13,33%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	1	6,67%
tot	15	100%

4.3.1.5 Le competenze linguistiche

4.3.1.5.1 La dimensione sintattica

4.3.1.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

I dati del primo esercizio di produzione sintattica ci mostrano che le percentuali di correttezza dell'esercizio sono leggermente migliori per gli uomini che non per le donne, ma non superano, in ogni caso, il 20%. La percentuale maggiore è costituita da coloro che hanno svolto l'esercizio in maniera inadeguata – uomini 80% e donne 66.67% – mentre solo per le donne è presente un caso in cui non è stato possibile valutare la prova (tabelle 216a e b):

Tab. 216a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	1	16,67%	sì	3	50,00%	3	2	0	0	0	1
no	4	66,67%	no	0	0,00%						
nc/nv	1	16,67%	parziale	1	16,67%						
			nc/nv	2	33,33%						
tot	6	100%	tot	6	100%	50%	33,33%	0%	0%	0%	16,67%

Tab. 216b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	3	20,00%	sì	13	86,67%	10	7	0	4	1	2
no	12	80,00%	no	0	0,00%						
nc/nv	0	0,00%	parziale	2	13,33%						
			nc/nv	0	0,00%						
tot	15	100%	tot	15	100%	41,67%	29,17%	0%	16,67%	4,17%	8,33%

Le frasi prodotte dalle donne, tendenzialmente aderenti al significato del testo, sono perlopiù incomplete (1) e con tempi verbali non adeguati al contesto dell'enunciato (2):

- asse003it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di tradurre nella lingua dei suoi giorni, perché l'italiano del seicento risulterebbe illeggibile*. (1)
- carb007it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che esso avrebbe assistito* (2) *a tutta la vicenda*

Il problema dell'uso del condizionale in costrutti che, come in questo caso, prevederebbero piuttosto l'uso del congiuntivo, si riscontra in maniera ancora più netta nel gruppo degli uomini, che propongono questa costruzione nel 29.17% dei casi, tra cui riportiamo (3) e (4):

- doli003it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito* (3) *a tutta la vicenda e Manzoni decide di tradurre tutto nell'italiano dei suoi giorni*.
- mona002it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito* (4) *a tutta la vicenda. Ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile*.

Un altro problema caratteristico delle produzioni degli uomini di questa fascia di età risiede nell'utilizzo dei connettivi frasali, come in (5) e (6):

- mann003it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di aver assistito a tutta la vicenda. (5) Rendendosi conto che l'italiano del seicento risulterebbe illeggibile e quindi* (5) *decide di tradurlo*
- sinn002it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che l'italiano del 600 era troppo rozzo e illeggibile quindi* (6) *lo traduce*

4.3.1.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

Le produzioni relative al secondo esercizio migliorano leggermente per le donne (quelle corrette passano al 33.33%) e in maniera netta per gli uomini (60%), come si evince dalle tabelle 217a e b sotto riportate:

Tab. 217a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Esercizio n.1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	2	33,33%	sì	6	100%	1	3	1	1	0	0
no	4	66,67%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	6	100%	tot	6	100%	16,67%	50%	16,67%	16,67%	0%	0%

Tab. 217b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Esercizio n.1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	9	60%	sì	14	93,33%	4	0	0	2	2	1
no	6	40%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	1	6,67%						
			nc/nv	0	0%						
tot	15	100%	tot	15	100%	44,44%	0%	0%	22,22%	22,22%	11,11%

L'aderenza testuale è quasi completamente rispettata, ad eccezione del singolo caso maschile che riportiamo in (1) perché interessante ai fini dell'interpretazione data alla storia:

quar012it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per amor suo* (1)

Le tipologie di errori più frequenti si differenziano tra donne e uomini. Le prime tendono ad esprimere anomalie nell'uso dei tempi e dei modi verbali (2) e talvolta anche nella loro concordanza con il soggetto (3); per i secondi, permangono difficoltà con l'utilizzo dei connettivi (4) e il completamento delle frasi (5):

carb006it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decisero* (2) (3) *di scappare e di sposarsi altrove*

baca003it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di ostacolarli [...]* (4) *travolto dalla gelosia manda due suoi sgherri ad impedire le nozze, minacciando il parroco*

mona002it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze per avere Lucia.* (4) *E per riuscirci per prima manda 2 suoi sgherri (detti "bravi")* (5)

4.3.1.5 .1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

L'esercizio 1.3 mette in difficoltà più gli uomini, che lo completano correttamente nel 40% dei casi, che non le donne, che ottengono risultati positivi nel 66.67% delle rilevazioni, così come non crea problemi l'aderenza delle frasi prodotte al brano guida (vedi tabelle 218a e b):

Tab. 218a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Esercizio n.1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	66,67%	sì	6	100%	0	1	0	0	1	0
no	2	33,33%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	6	100%	tot	6	100%	0	50%	0%	0%	50%	0%

Tab. 218b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Esercizio n.1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	6	40%	sì	14	93,33%	0	0	0	0	7	3
no	9	60%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	1	6,67%						
			nc/nv	0	0%						
tot	15	100%	tot	15	100%	0%	0%	0%	0%	70%	30%

I pochi errori riscontrati per le donne sono l'uso errato dei tempi e dei modi del verbo (1) e la ripetizione del soggetto (2), problema che affligge in larga parte anche gli uomini, per i quali lo stesso errore rappresenta il 70% di tutti quelli prodotti (3). Ci soffermiamo, in particolare, in (1) all'interno del quale possiamo notare un fenomeno tipico del parlato nell'italiano regionale sardo popolare, la "d" epentetica tra pronomi relativo "che" e verbo essere nelle sue varie coniugazioni, marcata in modo diasistemico, in quanto tratto specifico tipico dell'italiano regionale sardo (Loi Corvetto 1983, Lavinio 2019).

carb006it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>si sposarono finalmente grazie a un sacerdote che de</i> (1) <i>fra cristofo</i>
cius008it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>grazie alla profonda fede nella provvidenza e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote i due</i> (2) <i>riusciranno a coronare il loro sogno d'amore.</i>
carb013it	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia <i>i due</i> (3) <i>riuscirono a vivere la loro vita da sposi.</i>

4.3.1.5.2 La dimensione testuale

I tempi verbali utilizzati dalle donne nella stesura del testo narrativo richiesto sono coniugati perlopiù al passato remoto (39.29%), ma è molto utilizzato anche il presente indicativo (28.57%). Il passato prossimo, al contrario, raccoglie solo il 5.36% delle evidenze. Bassissimo o nullo, invece, l'utilizzo degli altri modi verbali, 1.72% sia per congiuntivo che condizionale (vedi tabella 219a):

Tab.219a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	6	% tot	100,00%
testi composti	5	% tot	83,33%
testi non composti/non validi	1	% tot	16,67%
verbi totali	58	media	11,6
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	16	28,57%
	passato prossimo	3	5,36%
	passato remoto	22	39,29%
	imperfetto	13	23,21%
	trapassato prossimo.		0%
	trapassato remoto		0%
	futuro semplice	2	3,57%
	futuro anteriore		0%
indicativo totale		56	96,55%
congiuntivo	presente		0%
	passato		0%
	imperfetto	1	100%
	trapassato		0%
congiuntivo totale		1	1,72%
condizionale	presente		0%
	passato	1	100%
condizionale totale		1	1,72%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		58	100%

Ci ritroviamo quindi, prevalentemente, di fronte a tre tipologie di testi: (1) testi in cui il passato remoto è il tempo narrativo principale e si alterna all'imperfetto per la descrizione delle azioni di natura imperfettiva abituale e continua (Bertinetto 1986); (2) testi in cui ad alternarsi nella narrazione sono presente indicativo e

imperfetto indicativo; (3) testi in cui ad alternarsi con l'imperfetto sono sia il presente indicativo che il passato remoto.

cius008it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **venne** una donna a rovinare tutto, non voleva che io e Renzo ci sposassimo voleva lui tutto per sé, Per prendermelo era pronta a fare di tutto, per primo **mandò** due sue sgherri a minacciare il parroco Don Abbondio dicendogli di non celebrare le nostre nozze. Poi **noiscappammo** via e ci **rifuggiammo** in un convento da dove lì un potente signore del posto **riuscì** a rapinare Renzo.... (1)

carb007it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno il ricco Don Rodrigo che innamorato follemente di Lucia, **decide di impedire** le nozze. Infatti, Don Rodrigo per avere il cuore di Lucia **e disposto** a tutto prima **manda** dei suoi alleati detti "bravi" per minacciare il parroco, Don Abbondio per non far svolgere il matrimonio fra Renzo e Lucia i due giovani **fanno una fuga** dal loro paese, con l'aiuto di un potente signore del posto che si chiamava l'innominato, **riesce a rapire** Lucia... (2)

carb005it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno Lucia **vide** su Instagram una foto sospetta del suo futuro marito con una ragazza che lavorava dove loro andavano sempre a colazione. Presa dal panico **iniziò** a contattare il marito senza alcuna risposta; esausta di non ricevere risposta **si dirige** al bar ma non lo trova. Era già andato via. **Incontra** una sua amica. (3)

Differisce la struttura dei testi prodotti dagli uomini (13 su 15 somministrazioni), che usano ugualmente il passato remoto e il presente indicativo come tempo narrativo principale, ma il primo è diffuso in maniera più netta (41.62% contro 20.30%), mentre l'uso del passato prossimo si conferma non particolarmente rilevante (10.15%), ma comunque presente in alternanza con testi in cui l'utilizzo preponderante è affidato al passato remoto o al presente indicativo, a rendere la narrazione più vivace. Nel caso degli uomini, però, l'utilizzo di altri modi verbali è più corposo: tra tutti i verbi utilizzati, il 5.99% sono tempi del modo congiuntivo e il 3.23% del modo condizionale (vedi tabella 219b):

Tab. 219b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	15	% tot	100%
testi composti	13	% tot	86,67%
testi non composti/non validi	2	% tot	13,33%
verbi totali	217	media	16,69
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	40	20,30%
	passato prossimo	20	10,15%
	passato remoto	82	41,62%
	imperfetto	30	15,23%
	trapassato prossimo.	20	10,15%
	trapassato remoto	3	1,52%
	futuro semplice	2	1,02%
	futuro anteriore		0%
indicativo totale		197	90,78%
congiuntivo	presente	1	7,69%
	passato		0%
	imperfetto	11	84,62%
	trapassato	1	7,69%

congiuntivo totale		13	5,99%
condizionale	presente	2	28,57%
	passato	5	71,43%
condizionale totale		7	3,23%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		217	100%

Le strutture testuali sono simili a quelle riscontrate per le donne, vale a dire che si rileva la presenza di testi in cui predomina il passato remoto (4) e di altri in cui è il presente indicativo il tempo narrativo principale (5) o di altri in cui la narrazione si alterna tra presente indicativo e passato remoto (6):

- sinn002it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *mi arrivò un messaggio dal parroco. Don Abbondio era stato minacciato da due persone mascherate, gli dissero di non celebrare le nozze tra me e Lucia. Noi scappammo dalla città per poi rifugiarci in un vecchio convento di suore, lasciai Lucia con le suore, ripetendo gli di stare attenta e di non uscire mai dal convento, io mi diressi verso Milano, in cerca di un nuovo prete per il nostro matrimonio, ma fu tutto inutile la grande Milano era in isolamento per l'ebola...* (4)
- quar011it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *un politico sardo si innamora della mia ragazza, e durante la cerimonia decide di rapire il sacerdote che avrebbe celebrato la messa, non riusciamo a capire cosa sia successo al prete, e ora come faremo a sposarci ed essere felici? Passate un paio d'ore ed una volta chiamate le forze dell'ordine indagano sul caso riuscendo a catturare il politico colpevole...* (5)
- doli002it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *il famoso spacciatore Rodriguez e la sua gang, si misero a escogitare un piano per far andare male il matrimonio mio e di Lucia. Lucia è la mia ragazza e l'avevo conosciuta alla Corte del Sole, e dal giorno ho capito che era la ragazza giusta per me.(...) Dopodiché io e Lucia siamo scappati (...) Io mi sono ritrovato nei guai (...) io e Lucia siamo riusciti a sposarci...* (6)

4.3.1.5.3 La dimensione lessicale

I risultati dell'esercizio di comprensione lessicale fanno emergere che, per il gruppo femminile, il punteggio medio delle risposte fornite è al di sotto di quello di accettabilità (vedi tabella 220a):

Tab. 220a: CPIA Cagliari- Serramanna – femmine 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	16,67%	33,33%	33,33%	16,67%	16,67%	16,67%	33,00%	33,33%	50,00%	16,67%
Livello 2	0,00%	33,33%	50,00%	50,00%	50,00%	16,67%	50,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Livello 3	16,67%	16,67%	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%
Livello 4	66,67%	16,67%	0,00%	0,00%	16,67%	33,33%	16,67%	16,67%	0,00%	33,33%
p. medio	3,33	2,17	1,83	2,17	2,33	2,83	2,00	2,00	1,50	3,00
moda	4	1	2	2	2	3	2	2	1	3
dev.std	1,21106	1,16905	0,75277	0,75277	1,03280	1,16905	1,09545	1,09545	0,54772	1,09545

Nello specifico, sono solo due gli item in cui il punteggio medio è al di sopra del livello 3 (*che avrebbe assistito alla vicenda e coronare il loro sogno d'amore*), per i quali notiamo anche una concentrazione delle percentuali delle risposte intorno ai livelli 3 e 4, mentre, per i restanti item, la maggior parte delle risposte è concentrata sul livello 2 e 3 (vedi tabella 221a):

Tab.221a: CPIA Cagliari-Serramanna – classe 14-29 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	3,33
10	"coronare il loro sogno d'amore"	3,00
6	"signore del luogo"	2,83
5	"sgherri"	2,33
4	"nobile"	2,17
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	2,17
8	"infuria"	2,00
7	"tumulti"	2,00
3	"popolani"	1,83
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,50
media item		2,32

A livello di singoli item, dunque, *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* esprime le performance migliori con un punteggio medio di 3.33 e ottiene anche il 66.67% di risposte corrette.

Quasi tutte le proposte di parafrasi colgono la sfumatura manifestata attraverso il condizionale passato, tra le quali segnaliamo (1) che aggiunge un'ulteriore nota dubitativa a quelle già instillate dal brano:

cius008it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *sarebbe stato lì nel momento in cui sarebbe successo* (1)

Per *coronare il loro sogno d'amore* (2) è, al contrario, maggiore la percentuale di coloro che tendono a rimanere vaghe sul significato della locuzione (nonostante le informazioni contenute nel testo), come, ad esempio, in (2), ma che ci dice, però, tanto della potenza culturale di certe frasi idiomatiche:

carb007it coronare il loro sogno d'amore = *vivere felici e contenti* (2)

Di *signore del luogo* (2.83) viene generalmente colta l'accezione di figura di potere, come in (3), e i casi in cui il termine *signore* indica una persona qualunque sono sporadici (4):

cius008it signore del luogo = *padrone del posto* (3)

carb005it signore del luogo = *una persona che vive da tanto in un posto* (4)

Sgherri (2.33) rimanda talvolta a un rapporto di dipendenza (5), ma conserva anche una connotazione morale (6):

igle007it sgherri = *i suoi uomini* (5)

carb005it sgherri = *due persone cattive* (6)

Nobile (2.17) è, perlopiù, un uomo *ricco, potente* (carb007it), ma anche chi fa parte di *gente molto ricca e atezosa* (carb006it).

Per *nell'italiano dei suoi giorni* (2.17) emerge che, probabilmente, la lunghezza della prova, nel complesso, ha comportato del sovraccarico cognitivo, come in (7) e (8):

carb006it nell'italiano dei suoi giorni = *che non era scritto nel suo genere come si parlava a quel epoca* (7)

carb007it nell'italiano dei suoi giorni = *decide di scrivere nell'italiano del 1419* (8)

Infuria e tumulti, semanticamente affini, ottengono anche lo stesso punteggio medio (2.00), ma mentre per il primo il contesto di interpretazione viene individuato (9), per il secondo si tende ancora a confondere la furia con la rabbia personale (10):

carb006it tumulti = *gente arabiata che mete soto sopra tutto* (9)

carb007it infuria = *fa arrabbiare* (10)

Per *popolani* (1.83) rimane la connotazione di abitante di un luogo (11) o di persona qualunque (12):

carb007it popolani = *cittadini del posto* (11)

igle007it popolani = *abitanti* (12)

In ultimo, per *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.50) nessuna delle definizioni proposte si avvicina al significato corretto. Proponiamo (13) perché svuotato interamente dei suoi rimandi religiosi:

igle007it grazie alla profonda fede nella provvidenza = *con l'aiuto degli abitanti del paese* (13)

La sintesi dei risultati ottenuti dal gruppo degli uomini è nel complesso pari a quelli delle donne. Nel dettaglio, però, i punteggi medi dei singoli item sono inferiori; infatti, il punteggio massimo ottenuto è 3 e le percentuali maggiori tendono a concentrarsi nei livelli 2 e 3 (vedi tabelle 220b e 221b):

Tab. 220b: CPIA Cagliari- Serramanna – maschi 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	33,33%	33,33%	20,00%	6,67%	20,00%	33,33%	53,33%	26,67%	53,33%	6,67%
Livello 2	0,00%	6,67%	60,00%	66,67%	26,67%	33,33%	6,67%	26,67%	46,67%	13,33%
Livello 3	53,33%	20,00%	20,00%	26,67%	13,33%	26,67%	33,33%	20,00%	0,00%	53,33%
Livello 4	13,33%	40,00%	0,00%	0,00%	40,00%	6,67%	6,67%	26,67%	0,00%	26,67%
p. medio	2,47	2,67	2,00	2,20	2,73	2,07	1,93	2,47	1,47	3,00
moda	3	4	2	2	4	2	1	1	1	3
dev.std	1,12546	1,43759	0,70373	0,82808	1,2228	0,96115	1,0601	1,18723	0,5164	0,84515

Tab.221b: CPIA Cagliari-Serramanna – classe 14-29 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
10	"coronare il loro sogno d'amore"	3,00
5	"sgherri"	2,73
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	2,73
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	2,47
8	"infuria"	2,47
4	"nobile"	2,40
6	"signore del luogo"	2,07
3	"popolani"	2,07
7	"tumulti"	1,87
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,47
media item		2,33

L'item che ottiene il punteggio medio maggiore torna a essere *coronare il loro sogno d'amore* (3.00), che però, nella maggioranza dei casi, viene definito in maniera non molto precisa (14):

quar011it coronare il loro sogno d'amore = *realizzare i loro obbiettivi d'amore* (14)

Sgherri e *nell'italiano dei suoi giorni* sono le voci che ottengono il secondo risultato migliore (2.73); per entrambe il 40% delle risposte individuano il significato corretto, a dimostrare la vitalità delle espressioni, soprattutto della prima, per la quale si propongono sinonimi attinenti come (15) ma anche, in maniera meno adeguata, (16):

sinn002it *sgherri* = *banditi, servi, mercenari* (15)

mona002it *sgherri* = *seguaci* (16)

Per *nell'italiano dei suoi giorni*, invece, al netto delle risposte non valide, che costituiscono il 33.33% del campione, la maggior parte propone definizioni attinenti, come (17), ma anche non adeguate come (18):

asse007it *nell'italiano dei suoi giorni* = *lingua parlata al suo tempo* (17)

sinn002it *nell'italiano dei suoi giorni* = *nell'italiano che si usava nel 1420* (18)

Che avrebbe assistito a tutta la vicenda (2.47) nella maggior parte dei casi non viene colto con la sfumatura già evidenziata (19):

quar011it *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* = *che rimane durante tutta questa storia* (19)

Di *infuria* (ancora 2.47) viene generalmente colta la furia prorompente, come in (20), ma, pur in maniera non corretta, anche come in (21):

cius012it *infuria* = *devasta, irrompe* (20)

carb014it *infuria* = *putiferio, disordine* (21)

Solo in due casi *nobile* (2.40) viene definito in maniera corretta, ma è comunque interessante riportare che per taluni il significato di questo termine è *umile* (asse007it), *saggio* (sela009it) o anche *parroco di quella chiesa* (mona002it).

Signore del luogo (2.07) è solo in un caso *padrone del luogo* (quar012it), mentre è, nella maggioranza dei casi, definito come in (22) e (23):

sela009it *signore del luogo* = *persona di quella zona* (22)

carb013it *signore del luogo* = *abitante del villaggio* (23)

Anche per *popolani* (2.07) si perde completamente la connotazione di classe sociale del termine, a favore di definizioni più generiche come *abitanti comuni* (carb013it), *giovani ragazzi* (mona002it), o semplicemente *del luogo* (baca003it).

I *tumulti* (1.87) sono *disastri* (sinn002it), ma anche *parti povere della città* (quar011it).

In ultimo, *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.47) può significare *essere previdenti* (cius012it), ma anche *speranza che le cose vadano per il meglio* (baca003it).

4.3.1.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

I dati raccolti successivamente alla somministrazione delle prove di competenza linguistica agli informanti appartenenti alla classe di età 14-29 del campione del sud Sardegna fanno emergere una situazione parzialmente differente da quella emersa per il corrispondente sotto-campione piemontese; i secondi, infatti, svolgono gli esercizi di completamento complessivamente meglio rispetto ai primi. Anche all'interno del sotto-campione sardo, inoltre, le performance delle donne appaiono leggermente migliori di quelle degli uomini. I fenomeni riscontrati, tuttavia, appaiono simili. Il tratto che accomuna trasversalmente i due sotto-gruppi è, soprattutto, la tendenza a ripetere il soggetto nonostante esso sia già stato espresso. Si conferma anche la presenza di anomalie nell'uso dei tempi e dei modi verbali e, talvolta, anche nella loro concordanza con il soggetto (più per le donne che non per gli uomini), mentre nei secondi è più frequente la difficoltà ad utilizzare i connettivi e a interrompere le frasi senza che esse abbiano un senso compiuto. Quello che differisce, invece, è la maggiore presenza di fenomeni di uso del condizionale in luogo del congiuntivo – tratto rilevato soprattutto nel gruppo degli uomini sardi – e di utilizzo non sempre adeguato di connettivi testuali e punteggiatura. Si confermano, di conseguenza, i sintomi di quella bassa pianificazione e prossimità comunicativa – tipici di chi utilizza lo scritto come se fosse parlato – descritti da Koch-Oesterreicher 1985. I tratti rilevati dalla prova di produzione testuale appaiono, invece, del tutto sovrapponibili a quelli rilevati per il corrispondente sottogruppo piemontese (e in totale contrapposizione, di conseguenza, rispetto al sotto-gruppo dei non nativi piemontesi): anche in questo caso rileviamo, infatti, una persistente vitalità del passato remoto nei testi di tipo narrativo (leggermente di più negli uomini che non nelle donne), ma anche il presente indicativo risulta essere molto utilizzato, entrambi a discapito del passato prossimo che, al contrario, raccoglie una bassa percentuale di evidenze. I racconti, seppur attinenti al testo di partenza, sono reinterpretati con creatività e inframmezzati di elementi personali, la qual cosa può aver favorito l'utilizzo, in certi casi, del presente indicativo al posto del passato remoto. Anche la prova di competenza lessicale riflette le stesse difficoltà riscontrate per nel sotto-gruppo dei piemontesi nativi di affrontare un lessico ormai non più di frequenza, anche se la prova dei sardi è meno efficace rispetto a quella effettuata dal sotto-gruppo piemontese dei nativi. Tuttavia, a differenza di questi ultimi, i sardi dimostrano di cogliere sfumature – specialmente quelle rese attraverso il condizionale passato – per i quali i piemontesi avevano avuto maggiore difficoltà. Anche nella locuzione *signore del luogo* le donne sarde colgono generalmente meglio l'accezione di figura di potere, ma, per tutti gli altri item, gli score riportati sono inferiori. Interessante rilevare la permanenza dei casi di restringimento semantico per *nobile*, *signore del luogo* e *popolani*, ma non quelli di paraetimologia. Effettuando, infine, un confronto tra i risultati delle prove di competenza linguistica e il profilo degli informanti di questa fascia di età, vediamo che esso non appare dissimile da quello piemontese. Il repertorio è dominato dall'italiano, e solo in alcuni casi sono indicate anche competenze in altre lingue, come francese, inglese, sardo e tedesco. Le donne, inoltre, hanno dichiarato di usare l'italiano anche nel contesto familiare e amicale, mentre gli uomini affermano di utilizzare anche il sardo. Nonostante, tuttavia, le donne non dichiarino di comunicare in sardo, è chiaro il contatto diasistemico tra l'italiano e quest'ultimo, manifestatosi nel fenomeno della "d" epentetica di cui si è discusso precedentemente. Il livello di scolarizzazione, in media superiore a quello dei piemontesi (9.6 anni contro i 9.16 delle donne, 9.93 anni contro i 9.23 degli uomini), non sembra, in definitiva, aver contribuito alla qualità delle performance.

4.3.2 Gli utenti della classe di età 30-66

4.3.2.1 Il profilo sociolinguistico

Le donne della classe di età 30-66 indicano principalmente l'italiano (89.47%), ma anche il sardo (10.53%) come lingua madre. Il riconoscimento della dignità di madre lingua al sardo caratterizza anche il gruppo degli uomini, che lo indicano come proprio idioma principale nel 22.58% dei casi (vedi tabella 222a e b):

Tab. 222a: Donne 30-66 - Lingua madre

d4	n	%
italiano	17	89,47%
sardo	2	10,53%
tot	19	100%

Tab. 222b: Uomini 30-66 - Lingua madre

d4	n	%
italiano	24	77,42%
sardo	7	22,58%
tot	31	100%

Le altre lingue che costituiscono il repertorio degli informanti di questa classe sono ancora il sardo – soprattutto – per il 66.67% delle donne e il 69.23% degli uomini, ma anche l'inglese (33.33% delle donne, 7.69% degli uomini). A ennesima dimostrazione dello stato di salute della lingua sarda tra la popolazione di questa classe, troviamo che il 23.08% degli uomini indica l'italiano come "altra lingua parlata", e non come lingua madre (vedi tabelle 223a e b):

Tab. 223a: Donne 30-66 - Altre lingue

d5	n	%
inglese	2	33,33%
sardo	4	66,67%
tot	6	100%

Tab. 223b: Uomini 30-66 - Altre lingue

d5	n	%
italiano	3	23,08%
inglese	1	7,69%
sardo	9	69,23%
tot	13	100%

La lingua maggiormente utilizzata in ambito familiare è l'italiano per il 71% delle donne e il sardo per il 29%; analoga la situazione degli uomini, che usano l'italiano nel 63.41% dei casi e il sardo nel 34.15%, anche se tra i due è comunque l'utilizzo del sardo a prevalere, sia per le donne che per gli uomini (vedi tabella 224a e seguenti):

Tab. 224a: Donne 30-66 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	17	71%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	7	29%
tot	24	100%

Tab. 224b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	26	63,41%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	1	2,44%
7-altra lingua	14	34,15%
tot	41	100%

Tab. 225a: Donne 30-66 - Lingua famiglia altro

d10	n	%
sardo	7	100%
tot	7	100%

Tab. 225b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia - Altro

d10	n	%
sardo	14	100%
tot	14	100%

Tab. 226a: Donne 30-66 - Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
italiano	5	71,43%
sardo	2	28,57%
entrambe allo stesso modo	0	0%
tot	7	100%

Tab. 226b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
italiano	6	75%
sardo	1	12,50%
entrambe allo stesso modo	1	12,50%
tot	8	100%

Questa tendenza si estende anche al contesto amicale: l'85% delle donne in compagnia di amici parla in italiano nell'85% dei casi e in sardo nel 15%, mentre la percentuale di uomini che, oltre all'italiano, usano anche il sardo sale al 33.33%, anche se l'utilizzo dell'italiano prevale in entrambi i gruppi (tabella 227a e seguenti):

Tab. 227a: Donne 30-66 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	17	85%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%

7-altra lingua	3	15%
tot	20	100%

Tab. 227b: Uomini 30-66 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	24	66,67%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	12	33,33%
tot	36	100%

Tab. 228a: Donne 30-66 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
sardo	3	100%
tot	3	100%

Tab. 228b: Uomini 30-66 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
sardo	12	100%
tot	12	100%

Nel contesto lavorativo prevale ancora l'italiano per entrambi i gruppi (93.75% delle donne, 73.33% degli uomini), mentre l'uso del sardo si indebolisce (6.25% delle donne, 26.67% degli uomini), ma in alcuni casi prevale addirittura sull'italiano (vedi tabella 229a e seguenti).

Tab. 229a: Donne 30-66 - Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	15	93,75%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	6,25%
tot	16	100%

Tab. 229b: Uomini 30-66 - Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	22	73,33%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%

6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	8	26,67%
tot	30	100%

Tab. 230a: Donne 30-66 - Lingua lavoro - Altro

d12	n	%
sardo	1	100%
tot	1	100%

Tab. 230b: Uomini 30-66 - Lingua lavoro - Altro

d12	n	%
sardo	8	100%
tot	8	100%

Tab. 231a: Donne 30-66 - Lingua lavoro maggior uso

d13	n	%
sardo	1	100%
tot	1	100%

Tab. 231b: Uomini 30-66 - Lingua lavoro maggior uso

d13	n	%
italiano	4	66,67%
sardo	2	33,33%
tot	6	100%

4.3.2.2 Il profilo scolastico

La scolarità media di questo gruppo è più bassa rispetto a quella della classe 14-29. Ad avere frequentato la scuola per almeno 9 anni è infatti solo il 20% delle donne e il 13.64% degli uomini. La parte principale in entrambe le componenti della classe possiede dai 6 agli 8 anni di scolarizzazione (46.67% delle donne, 59.09% degli uomini), ma non è affatto trascurabile la quota degli scarsamente scolarizzati (vedi tabelle 232a e b):

Tab. 232a: Donne 30-66 - Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	5	33,33%
6-8	7	46,67%
>=9	3	20%
tot	15	100%

Tab. 232b: Uomini 30-66 - Anni scuola frequentati

d14	n	%
<=5	6	27,27%
6-8	13	59,09%
>=9	3	13,64%
tot	22	100%

Il 70.59% delle donne ha interrotto l'esperienza scolastica nel corso della scuola media, mentre il restante 29.41% si è fermato alla scuola elementare/primaria. Sul versante degli uomini, diminuisce al 65.38% la percentuale di coloro che hanno abbandonato gli studi durante la scuola media, mentre il 34.62% ha terminato la propria esperienza scolastica nell'ordinamento di studi precedente (vedi tabelle 233a e b):

Tab. 233a: Donne 30-66 - Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	5	29,41%
3 – scuola media	12	70,59%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	0	0%
tot	17	100%

Tab. 233b: Uomini 30-66 - Scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	9	34,62%
3 – scuola media	17	65,38%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	0	0%
tot	26	100%

Ne consegue che nessuno degli appartenenti a questa classe ha conseguito la licenza media (vedi tabella 234a e b):

Tab. 234a: Donne 30-66 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	17	100%
tot	17	100%

Tab. 234b: Uomini 30-66 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	0	0%
2 – no	26	100%
tot	26	100%

La maggior parte delle intervistate proviene dalle ultime classi della scuola media (il 35.29% dalla seconda, il 23.53% dalla terza), mentre il 23.53% di esse si è fermato alla quinta elementare. Lo scenario che si delinea per gli uomini è analogo, ma, rispetto alle donne, sale al 29.17% la percentuale di coloro che hanno abbandonato gli studi durante o al termine della quinta elementare e scende al 12.50% quella di chi ha frequentato per ultima la terza classe della scuola media (vedi tabelle 235a e b):

Tab. 235a: Donne 30-66 - Ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0%
2^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%

5^ elementare	4	23,53%
1^ media	3	17,65%
2^ media	6	35,29%
3^ media	4	23,53%
tot	17	100%

tabella n.235b: uomini 30-66 ultima classe frequentata

d19	n	%
1^ elementare	0	0%
2^ elementare	0	0%
4^ elementare	0	0%
5^ elementare	7	29,17%
1^ media	4	16,67%
2^ media	10	41,67%
3^ media	3	12,50%
tot	24	100%

La maggior parte delle donne ha abbandonato a suo tempo la scuola per problematiche legate allo studio: il 23.33% non si sentiva, infatti, portata e il 20% aveva difficoltà; il 13.33% non aveva più voglia di studiare e il 6.67% non riusciva a raggiungere risultati soddisfacenti. Un rilevante 16.67% ha abbandonato la scuola perché voleva trovare un lavoro, mentre altre giustificano il proprio abbandono con un disagio psicologico (6.67%) o con motivazioni di ordine economico-logistico (vedi tabelle 236a):

Tab. 236a: Donne 30-66 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	2	6,67%
Non ero portata per lo studio	7	23,33%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	4	13,33%
Avevo difficoltà nello studio	6	20,00%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	2	6,67%
Andare a scuola mi costava troppo	1	3,33%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	0	0%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	0	0%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	1	3%
Avevo un disagio psicologico	2	6,67%
Volevo trovare un lavoro	5	16,67%
Altro		
tot	30	100%

Tra gli uomini a prevalere sono, ancora una volta, le motivazioni legate alle difficoltà nello studio, soprattutto la sensazione di sentirsi inadeguati o non portati per questo ambito (21.43%); il 14.29% non aveva più voglia di studiare, mentre il 9.52% dichiara di aver smesso di provare interesse per le discipline proposte, di avere difficoltà nello studio e di non riuscire a raggiungere risultati soddisfacenti. Dal lato opposto, un rilevante 21.43% della popolazione ha interrotto la frequenza scolastica perché voleva trovare un lavoro, mentre per una quota residuale della popolazione hanno prevalso motivazioni di ordine familiare o personale (vedi tabella 236b):

Tab. 236b: Uomini 30-66 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	2	4,76%
Non ero portato per lo studio	9	21,43%
Non mi interessavano le materie che studiavo	4	9,52%
Non avevo più voglia di studiare	6	14,29%
Avevo difficoltà nello studio	4	9,52%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	4	9,52%
Andare a scuola mi costava troppo	1	2,38%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	2	4,76%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	1	2,38%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	0	0%
Volevo trovare un lavoro	9	21,43%
Altro		
tot	42	100%

Tra le ulteriori cause esplicitate dagli uomini, la più importante è la necessità di contribuire al bilancio familiare (tabella 237b):

Tab. 237b: Uomini 30-66 - Motivo interruzione studi - Altro

d20	n	%
motivi familiari	1	11,11%
contributo al bilancio familiare	6	66,67%
avevo un lavoro	1	11,11%
partenza militare	1	11,11%
tot	9	100%

Al termine degli studi, si è dedicato all'attività lavorativa il 73.68% delle donne e il 92% degli uomini. Tra le donne, a conservare ancora un impiego è solo il 10.53%, mentre ammonta al 40% la percentuale degli uomini che dichiara di svolgere un'occupazione professionale. Il 21.05% non ha, al contrario, svolto alcuna attività nel periodo intercorso tra abbandono e ripresa degli studi, mentre nessuno degli uomini è rimasto inattivo (vedi tabella 238a e seguenti):

Tab. 238a: Donne 30-66 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	6	31,58%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	2	10,53%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	6	31,58%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	1	5,26%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	4	21,05%
Altro	0	0%
tot	19	100%

Tab. 238b - Uomini 30-66 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	6	24%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	10	40,00%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	7	28,00%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	1	4,00%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0%
Altro	1	4%
tot	25	100%

Tab. 240 b: Uomini 30-66 - Attività post studio - Altro

d21	n	%
ho frequentato cattive compagnie	1	100%
tot	1	100%

4.3.2.3 Il profilo professionale

Il 58.82% delle donne non svolge alcuna occupazione professionale, ma è solo il 5.88% a non essere interessata a trovare un impiego, mentre la restante parte lavorerebbe, ma non riesce a trovare un collocamento. È comunque cospicua la quantità di donne che lavorano, il 17.65% a tempo pieno e il 23.53% a tempo parziale (vedi tabella 241a):

Tab. 241a: Donne 30-66 - Condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	3	17,65%
Sì, ma non a tempo pieno	4	23,53%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	9	52,94%
No, non lavoro e non cerco lavoro	1	5,88%
tot	17	100%

Per la componente maschile le proporzioni si rovesciano: in questo caso è, infatti, la maggioranza degli informanti ad essere impiegato – il 25% a tempo pieno e il 33.33% a tempo parziale – mentre la quota dei non occupati scende, in totale, al 41.67%, così come la quota di coloro che non sono interessati a trovare un impiego (vedi tabella 241b):

Tab. 241b: Uomini 30-66 - Condizione lavorativa attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	6	25%
Sì, ma non a tempo pieno	8	33,33%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	9	37,50%
No, non lavoro e non cerco lavoro	1	4,17%
tot	24	100%

Le donne sono impiegate perlopiù come addette alle pulizie (57.14%), ma svolgono anche mansioni di assistenza anziani. Altri lavori indicati sono l'operaia e la collaboratrice scolastica (vedi tabella 242a):

Tab. 242a: Donne 30-66 - Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
addetta alle pulizie	4	57,14%
assistenza anziani	1	14,29%
operaio	1	14,29%
collaboratrice scolastica	1	14,29%
tot	7	100%

Il 30% degli uomini lavora come operaio e il 20% come addetto alle pulizie; altre mansioni indicate sono l'autista, il giardiniere, il muratore e il pescatore, ma c'è anche qualcuno che si accontenta di fare lavori casuali (vedi tabella 242b):

Tab. 242b: Uomini 30-66 - Tipologia di lavoro svolto

d23	n	%
operaio	3	30%
addetto alle pulizie	2	20%
autista	1	10%
giardiniere	1	10%
muratore	1	10%
pescatore	1	10%
quello che capita	1	10%
tot	10	100%

In merito alle prospettive professionali al termine del periodo di studi, la maggior parte delle donne – il 20% – si dedicherebbe alla cura di anziani o disabili o a un impiego nel settore socio-assistenziale in generale, mentre un'altrettanta quantità non sa ancora in che settore vorrebbe essere impegnata. Qualcuna indica il mestiere della bidella (13.33%) e la stessa percentuale farebbe "quello che le capita". Tra le altre professioni indicate, la casalinga, la commessa e la segretaria, ma c'è anche chi vorrebbe crescere nel lavoro che già svolge e chi non vorrebbe lavorare proprio (vedi tabella 251a):

Tab. 251a: Donne 30-66 - Lavoro post studio

d32	n	%
assistenza anziani/disabili/sociale	3	20%
non lo so	3	20%
bidella	2	13,33%
quello che capita	2	13,33%
casalinga	1	6,67%
commessa in un centro commerciale	1	6,67%
crescita nel lavoro attuale	1	6,67%
nessun lavoro	1	6,67%
segretaria	1	6,67%
tot	15	100%

Le prospettive professionali degli uomini appaiono più articolate. I settori di attività più popolari sono quelli dei trasporti e dell'edilizia (18.18% ciascuno), ma vari informanti indicano anche di voler lavorare come giar-

diniere (13.64%) o di voler continuare a svolgere lo stesso impiego (13.64%), mentre qualcuno non ne svolgerebbe nessuno (9.09%). Ulteriori professioni indicate sono il cantante o l'attore, il commerciante, il ristoratore, il pescatore, il comandante, il motorista, ma anche semplicemente un lavoro più leggero o "quello che capita" (vedi tabella 251b):

Tab. 251b: Uomini 30-66 - Lavoro post studio

d32	n	%
autista/camionista	4	18,18%
muratore/manovale	4	18,18%
giardiniere	3	13,64%
quello che faccio ora	3	13,64%
nessun lavoro	2	9,09%
cantante, attore	1	4,55%
commerciante	1	4,55%
cuoco/pizzaiolo/barista	1	4,55%
pescatore, comandante, motorista	1	4,55%
quello che capita	1	4,55%
un lavoro più leggero	1	4,55%
tot	22	100,00%

4.2.3.4 Il profilo motivazionale

Il motivo principale per cui le donne di questa classe si sono iscritte al CPIA pare essere il miglioramento della propria cultura di base (il 94.12% in totale tra "molto" e abbastanza"), seguito dalla motivazione professionale (l'88.24% delle intervistate vorrebbe trovare un lavoro molto o abbastanza e solo l'11.76% per nulla), come si evince, vedi dalla tabella 249a:

Tab. 249a: Donne 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	9	52,94%
abbastanza	7	41,18%
poco	0	0%
per nulla	1	5,88%
tot	17	100%

La necessità di trovare un'occupazione è confermata dalla percentuale più contenuta di donne che, al contrario, vorrebbero migliorare il lavoro che svolgono al momento, il 46.67%, contro il 53.33% che non lo vorrebbe migliorare per nulla. La ricerca di un impiego alternativo è un fattore che divide l'utenza intervistata: il 50% lo cambierebbe, infatti, molto o abbastanza, a fronte di un 50% che lo lascerebbe poco o per nulla per un altro (vedi tabelle 244a):

Tab. 244a: Donne 30-66 - Trovare lavoro

d25	n	%
molto	7	41,18%
abbastanza	8	47,06%
poco	0	0%
per nulla	2	11,76%
tot	17	100%

L'aspirazione a migliorarsi da un punto di vista culturale non trova una corrispondenza nella volontà di proseguire gli studi: solo il 29.41% delle informanti si sono infatti iscritte al primo periodo con l'intenzione di proseguire gli studi fino al diploma, mentre il 17.65% di esse è stata influenzata da questo fattore più moderatamente (vedi tabella 245a):

Tab. 245a: Donne 30-66 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	5	29,41%
abbastanza	3	17,65%
poco	3	17,65%
per nulla	6	35,29%
tot	17	100%

L'ultimo aspetto considerato, quello dell'integrazione sociale, preoccupa, ma in maniera più moderata, dal momento che solo il 40% delle intervistate (26.67% molto, 13.33% abbastanza) sono state spinte alla ripresa degli studi da questa aspettativa (vedi tabella 247a):

Tab. 247a: Donne 30-66 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	4	26,67%
abbastanza	2	13,33%
poco	2	13,33%
per nulla	7	46,67%
tot	15	100%

Tra le ulteriori motivazioni addotte vengono indicati dei benefici che riguardano più il benessere interiore o sociale, come la soddisfazione personale, l'importanza di mantenere la mente attiva o anche per la qualità del servizio (tabella 250a):

Tab. 250a: Donne 30-66 - Altro

d31	n	%
per soddisfazione personale	2	50%
per tenere la mente attiva	1	25%
perché le insegnanti sono brave	1	25%
tot	4	100%

A differenza delle donne, la motivazione principale fornita dagli uomini per la ripresa degli studi è quella professionale: il 48% degli intervistati reputa, infatti, questo fattore molto e il 32% abbastanza importante, mentre per il 20% non lo è per nulla (vedi tabella 244b):

Tab. 244b: Uomini 30-66 - Trovare lavoro

d25	n	%
molto	12	48%
abbastanza	8	32%
poco	0	0%
per nulla	5	20%
tot	25	100%

Il miglioramento del lavoro attuale pare essere un altro elemento trainante (52% molto, 20% abbastanza) verso la ripresa degli studi, mentre la ricerca di un lavoro diverso da quello che già si svolge non sembra interessare particolarmente, dal momento che il 70.83% dell'utenza ha indicato il livello più basso di propo-
nimento (vedi tabelle 246b e 248b):

Tab. 246b: Uomini 30-66 - Migliorare lavoro attuale

d27	n	%
molto	13	52%
abbastanza	5	20%
poco	1	4%
per nulla	6	24%
tot	25	100%

Tab. 248b: Uomini 30-66 - Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	3	12,50%
abbastanza	3	12,50%
poco	1	4,17%
per nulla	17	70,83%
tot	24	100,00%

La prosecuzione degli studi pare interessare solo il 36% della popolazione maschile di questa classe (12% molto, 24% abbastanza), mentre il miglioramento della cultura riveste un'importanza primaria (vedi tabelle 245b e 249b):

Tab. 245b: Uomini 30-66 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	3	12%
abbastanza	6	24%
poco	5	20%
per nulla	11	44%
tot	25	100%

Tab. 249b: Uomini 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	11	44%
abbastanza	8	32%
poco	4	16%
per nulla	2	8%
tot	25	100%

L'integrazione sociale preoccupa un po' di più gli uomini delle donne (20% molto, 28% abbastanza), ma è comunque prevalente la posizione di coloro che non vivono questo aspetto come qualcosa su cui intervenire (vedi tabella 247b):

Tab. 247b: Uomini 30-66 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	5	20%
abbastanza	7	28%
poco	1	4%
per nulla	12	48%
tot	25	100%

Tra le altre motivazioni indicate, oltre al gradimento per il servizio erogato dalla scuola, il 25% dell'utenza frequenta il primo periodo didattico perché funzionale all'inserimento nei percorsi di formazione professionale, mentre il 16.67% perché ha genericamente bisogno della licenza media. Tra le altre motivazioni indicate, l'ottenimento della patente di guida, la necessità del titolo per un adeguamento dei titoli di studio richiesti per continuare a ricoprire il proprio posto di lavoro e anche per accedere ai concorsi pubblici (vedi tabella 250b):

Tab. 250b: Uomini 30-66 - Altro

d31	n	%
perché le insegnanti sono brave	3	25%
per accedere ai corsi professionali	3	25%
perché mi serve la licenza media	2	16,67%
per trovare lavoro	1	8,33%
per la patente	1	8,33%
per non perdere il posto di lavoro	1	8,33%
per accedere concorsi pubblici	1	8,33%
tot	12	100%

Entrambi i gruppi vedono la realizzazione del proprio progetto professionale o di vita in Sardegna, anche se più gli uomini (95.83%) che le donne (87.50%), che, nel 12.50% dei casi, si sposterebbero in un'altra regione italiana, mentre il 4.17% degli uomini si trasferirebbe in un altro Paese dell'Unione europea (vedi tabelle 252a e b):

Tab. 252a: Donne 30-66 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	14	87,50%
Voglio andare in un'altra regione italiana	2	12,50%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	16	100%

Tab. 252b: Uomini 30-66 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	23	95,83%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	1	4,17%

Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	24	100%

4.2.3.5 Le competenze linguistiche

4.2.3.5.1 La dimensione sintattica

4.2.3.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

I risultati del primo esercizio di produzione sintattica sono migliori per gli uomini che non per le donne, che totalizzano il 30.77% di risposte corrette contro il 23.53%, ma per entrambi, tra risposte scorrette e risposte non valide, si va al 76.47% per le donne e al 69.23% per gli uomini. Anche il rispetto del significato del testo per questo gruppo di informanti diventa più problematico: per gli uomini, per esempio, si collezionano 11 risposte di significato parzialmente attinente e 2 non attinenti, mentre per le donne sono 3 le parziali e una la non attinente (vedi tabelle 253a e b):

Tab.253a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio n.1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	23,53%	sì	9	52,94%	6	3	0	3	3	2
no	9	52,94%	no	1	5,88%						
nc/nv	4	23,53%	parziale	3	23,53%						
			nc/nv	4	17,65%						
tot	17	100%	tot	17	100%	35,29%	17,65%	0%	17,65%	17,65%	11,76%

Tab.253b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	5	30,77%	sì	9	34,62%	11	4	0	4	1	7
no	12	38,46%	no	2	7,69%						
nc/nv	9	30,77%	parziale	11	42,31%						
			nc/nv	4	15,38%						
					0%						
tot	26	100%	tot	26	100%	40,74%	14,81%	0%	14,81%	3,70%	25,93%

Possiamo portare, allora, esempi come (1) per le donne e (2) per gli uomini, in cui si arriva a travisare quasi per intero il senso del testo:

blig002it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che non l'avrebbero mai scoperto* (1)

sela003it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che Manzoni italiano che vuole che era pronto a tutto per salvare il loro matrimonio di Renzo e Lucia* (2)

Gli errori sintattici più frequenti sono analoghi a entrambi i sottogruppi: la maggior parte degli informanti non completa le frasi, ma sono vari anche i casi di utilizzo scorretto dei modi e dei tempi verbali e dei connettivi testuali, come in (4) e (6) per le donne e in (5) e (7) per gli uomini, ma anche della consueta ripetizione del soggetto in (3):

igle006it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che dal momento che il romanzo fosse scritto* (4) *in un italiano illeggibile, Manzoni* (3) *l'avrebbe tradotto.*

sela001it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito (5) a tutta la vicenda che l'italiano di allora era illeggibile*

cius011it Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che avrebbe assistito a tutta la vicenda [...] (7) apprezzando l'argomento ma rendendosi conto che l'italiano del seicento risulterebbe illeggibile, così (7) Manzoni traduce tutto nell'italiano dei nostri giorni.*

4.2.3.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

Rispetto al precedente, i risultati di questo secondo esercizio di produzione sintattica sono molto migliori per le donne, che lo svolgono correttamente nel 41.8% dei casi, ma peggiore per gli uomini, la percentuale di risposte corrette dei quali scende al 23.08% (vedi tabelle 254a e b):

Tab. 254a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	7	41,18%	sì	17	100%	1	0	0	6	2	2
no	10	58,82%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	17	100%	tot	17	100%	9,09%	0%	0%	54,55%	18,18%	18,18%

Tab. 254b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	6	23,08%	sì	15	57,69%	3	2	0	6	4	2
no	14	53,85%	no	2	7,69%						
nc/nv	6	23,08%	parziale	3	11,54%						
			nc/nv	6	23,08%						
tot	26	100%	tot	26	100%	17,65%	33,33%	0%	35,29%	23,53%	11,76%

Le performance del gruppo maschile peggiorano anche per quanto riguarda l'aderenza semantica al testo, non rispettato in parte o completamente in quasi il 20% delle produzioni, come (1) e (2):

sest002it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **e decide di rapirla mandando due suoi sgherri (detti "bravi")** (1)

seno002it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **a tutti i costi vuole Lucia come consorte. E tal punto che i gli innamorati decidono di fuggire per non incorere,** (2)

Gli errori sintattici per entrambi, oltre all'ormai consueta frase incompleta, sono ancora l'uso errato dei connettivi – che riportiamo in (3) per le donne e (4) per gli uomini – e la ripetizione del soggetto soprattutto per gli uomini (5):

cius010it Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, **e (3) decide di impedire le nozze per avere lucia e per riuscirci si rivela pronto a tutto**

mona003it

Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *decide di impedire le nozze fra i due per avere Lucia. E farà di tutto.* (4) *Per impedire il loro matrimonio*

sela001it

Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *per un suo capriccio il potente Don Rodrigo* (5) *impedisce il matrimonio di Lucia*

4.2.3.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

I risultati di questo ultimo esercizio di produzione sintattica vedono un ulteriore miglioramento delle performance delle donne (58.82%) e anche di quelle degli uomini (36%) come indicato nelle tabelle 255a e b:

Tab. 255a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	10	58,82%	sì	13	76,47%	0	1	0	0	6	0
no	5	29,41%	no	1	5,88%						
nc/nv	2	11,76%	parziale	1	5,88%						
			nc/nv	2	11,76%						
tot	17	100%	tot	17	100%	0%	14,29%	0%	0%	85,71%	0%

Tab. 255b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	9	36%	sì	15	60%	0	0	2	2	9	6
no	7	28%	no	0	0%						
nc/nv	9	36%	parziale	1	4%						
			nc/nv	9	36%						
tot	25	100%	tot	25	100%	0%	0%	0%	0%	47,37%	31,58%

Anche l'attinenza ai testi è, tranne che in rari casi, rispettata, mentre l'errore più comune per entrambi i gruppi è ancora una volta la ripetizione del soggetto, per il quale riportiamo gli esempi (1) per le donne e (2) per gli uomini:

cious010it

Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *grazie alla profonda fede nella provvidenza e al coraggioso aiuto di Fra Cristoforo i due* (1) *riusciranno a coronare il loro sogno d'amore*

elma002it

Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia *grazie alla fede e all'aiuto di Fra Cristoforo, i due ragazzi* (2) *riusciranno a esaurire il loro sogno d'amore*

4.2.3.5.2 La dimensione testuale

I testi prodotti dalle donne del gruppo 30-66, in linea con quelli degli altri nativi, vedono una prevalenza di verbi coniugati al passato remoto (44.31%) alternati all'imperfetto indicativo (25.15%) mentre il presente indicativo è utilizzato per il 16.77% del totale e il passato prossimo solo per il 6.59%. Nelle produzioni si rinviene

anche l'utilizzo di altri modi verbali, del congiuntivo per il 3.39% e del condizionale per il 2.26% (vedi tabella 256a):

Tab. 256a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	17	% tot	100%
testi composti	17	% tot	100%
testi non composti/non validi	0	% tot	0%
verbi totali	177	media	10,41
modo	tempo	n. tot	% tot
indicativo	presente	28	16,77%
	passato prossimo	11	6,59%
	passato remoto	74	44,31%
	imperfetto	42	25,15%
	trapassato prossimo.	9	5,39%
	trapassato remoto	1	0,60%
	futuro semplice	0	0,00%
	futuro anteriore	2	1,20%
indicativo totale		167	94,35%
congiuntivo	presente	1	16,67%
	passato		0%
	imperfetto	3	50%
	trapassato	2	33,33%
congiuntivo totale		6	3,39%
condizionale	presente	0	0%
	passato	4	100%
condizionale totale		4	2,26%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		177	100%

Tra i testi prodotti, abbiamo individuato quattro tipologie principali caratterizzati da una narrazione in cui si alternano e si abbinano tra di loro nella narrazione i seguenti gruppi di tempi verbali:

- (1) passato remoto + passato prossimo
- (2) presente indicativo + passato prossimo
- (3) presente indicativo + passato remoto + passato prossimo
- (4) presente indicativo + passato remoto:

igle006it

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *il malvagio e potente Don Rodrigo fece di tutto per impedire le nozze, era pronto a tutto, mandò i suoi sgherri a minacciare il parroco Don Abbondio per fare in modo che non celebrasse il matrimonio. Dopo aver provocato la nostra fuga, abbiamo trovato rifugio in un convento ma lui, riuscì a trovarci (...)* Renzo, *si trovò coinvolto in tante disavventure ma*

*alla fine, grazie all'aiuto di un coraggioso sacerdote, **siamo riusciti a coronare** il nostro sogno d'amore. (1)*

sela006it

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *il giorno più bello della mia vita è quando **ho conosciuto** Renzo. **Abbiamo deciso di celebrare** il nostro matrimonio. Fino a quando **si sono verificati** degli ostacoli mio padre **a cercato di ostacolare** il nostro amore, Renzo e io **abbiamo deciso di scappare** via dalla città minacciare mio padre che se avesse ostacolato avremo celebrato il nostro matrimonio senza di lui. Nel frattempo Renzo **si infuria** con mio padre e **riesce a farlo ragionere**. E così **decidiamo** tutti insieme **di coronare** il nostro sogno d'amore. (2)*

cius010it

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *qualcuno **decide di rovinarci** il nostro sogno che si stava per realizzare. Dopo tanto tempo **si apprese** la notizia del mio matrimonio, mai rassegnato dal fatto di essere stato lasciato, **decide di iniziare a tormentarci** (...) E così grazie all'aiuto ricevuto e al nostro amore che malgrado le difficoltà **ci ha tenuto uniti** finalmente **siamo riusciti** a celebrare il nostro matrimonio. (3)*

sest005it

Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *all'improvviso per gelosia il malvagio Giorgio **decide di impedire** le nozze per avere me per riuscirci **si rivela** pronto a tutto: prima **manda** i suoi sgherri a minacciare il parroco Don Emanuele perché non celebri il matrimonio. (...) il malvagio Giorgio **riesce a far rapire** Orietta. Alla fine (...) io **fui liberata** e finalmente **riuscimo** a coronare il nostro sogno d'amore. (4)*

Anche nei testi degli uomini, il passato remoto è il tempo narrativo predominante (33.47%) ma, rispetto ai testi prodotti dalle donne, diminuisce l'uso dell'imperfetto indicativo (12.65%) e aumenta quello del presente indicativo (30.20%) e del passato prossimo (17.55%). Anche la percentuale di utilizzo di congiuntivo e condizionale cala lievemente (rispettivamente 3.13% e 1.17%), per i quali si privilegiano i tempi semplici a quelli composti (vedi tabella 256b):

Tab. 256b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	26	% tot	100%
testi composti	23	% tot	88,46%
testi non composti/non validi	3	% tot	11,54%
verbi totali	256	media	11,13
modo	tempo	n. tot	% tot
indicativo	presente	74	30,20%
	passato prossimo	43	17,55%
	passato remoto	82	33,47%
	imperfetto	31	12,65%
	trapassato prossimo.	11	4,49%
	trapassato remoto	3	1,22%
	futuro semplice	1	0,41%
	futuro anteriore		0%
indicativo totale		245	95,70%
congiuntivo	presente		0%
	passato		0%
	imperfetto	5	62,50%
	trapassato	3	37,50%

congiuntivo totale		8	3,13%
condizionale	presente	2	66,67%
	passato	1	33,33%
condizionale totale		3	1,17%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		256	100%

I testi raccolti sono dunque caratterizzati da cinque tipologie di incroci:

- (5) testi prevalentemente al passato remoto
- (6) testi prevalentemente al presente indicativo
- (7) testi in cui si alternano passato remoto e presente indicativo
- (8) testi in cui si alternano passato remoto e passato prossimo
- (9) testi in cui si alternano presente e passato prossimo

sela003it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *Renzo e Lucia stanno per sposarsi malvagio don Rodrigo nobile, e **fecce rapire** Lucia disavventura dei due ragazzi. E **fugirono** dal suo paese (...) alla fine (...) i due **riuscirono a esprimere** il loro desiderio.* (5)

seno001it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *d'inverno fermo alla stazione (...) **scende** dal treno questa donna molto bella. **Mi avvicino** per conoscerla. **Ci presentiamo**, Renzo e Lucia. **Nasce** l'amore e **si arriva** al giorno del matrimonio. Ma quel giorno che doveva essere un giorno felice **viene interrotto**, da un suo ex fidanzato che **la rapisce**. Ma grazie a degli amici **riesco trovarla**. E **riusciamo a coronare** il nostro amore.* (6)

sest007it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *due uomini mandati da Don Rodrigo **riuscirono a impedire** le nozze. Dopo tanta sofferenza e vivere in un convento **riusciamo a coronare** il nostro sogno d'amore.* (7)

sest007it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *del 2019 il giorno più bello della mia vita e quando **ho conosciuto** Lucia, però c'erano degli ostacoli che mio padre **deccise di impedire** le nozze ma grazie al nostro parroco io e Lucia **riuscimo a coronare** il nostro amore. E così con l'aiuto della fede **siamo stati** felici per sempre.* (8)

asse008it Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *per colpa di un mafioso di zona ci impediva di sposarci. **A fatto di tutto** per ostacolarci addirittura **a mandato** dei suoi uomini a minacciare il prete per non farci sposare. Dopo che ci **a fatto di tutto e di più riusciamo a scappare** e a nasconderci con l'aiuto di un alto mafioso **riesci a far rapire** la mia donna Lucia, io nel frattempo **mi sono incasinato** in tante cose, ma alla fine grazie a Dio e all'aiuto di un prete **siamo riusciti a sposarci** e a coronare il nostro sogno d'amore.*

4.2.3.5.3 La dimensione lessicale

L'esercizio di comprensione lessicale svolto dalle donne 30-66 rivela che, ad eccezione un item per il quale si supera il punteggio medio di 3, per tutti gli altri si è al di sotto dell'accettabilità. Possiamo anche notare, però, che, raggiungendo la variazione standard valori vicini e spesso anche al di sopra dell'1, ciò significa che le frequenze si disperdono verso valori più alti o più bassi. Ad esempio abbiamo dei gruppi di item (1, 2 e 10) dove la maggioranza delle risposte si accentra verso i livelli 3 e 4, altri (item 4, 5, 6) dove si concentra tra il livello 2 e il livello 3, e, ancora, il gruppo costituito dagli item 7, 8 e 9 in cui, invece, la maggior parte delle risposte confluisce attorno ai livelli 1 e 2 (vedi tabella 257a):

Tab. 257a: CPIA Cagliari-Serramanna FEMMINE 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	11,76%	22,22%	29,41%	29,41%	17,65%	35,29%	47,06%	35,29%	41,18%	17,65%
Livello 2	0,00%	16,67%	41,18%	47,06%	47,06%	35,29%	29,41%	35,29%	52,94%	0,00%
Livello 3	47,06%	33,33%	23,53%	23,53%	11,76%	29,41%	5,88%	11,76%	5,88%	17,65%
Livello 4	23,53%	27,78%	5,88%	0,00%	23,53%	0,00%	17,65%	17,65%	0,00%	64,71%
p. medio	2,82	2,28	2,06	1,94	2,41	1,94	1,94	2,12	1,65	3,29
moda	3	3	2	2	2	1	1	1	2	4
dev.std	0,95101	1,15999	0,89935	0,74755	1,06412	0,82694	1,14404	1,11144	0,60634	1,15999

I risultati medi totali delle prestazioni, si attestano, invece al 2.20 (tabella 258a):

Tab. 258a: Cpia Cagliari-Serramanna – FEMMINE 30-66

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
#	"coronare il loro sogno d'amore"	3,29
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	2,82
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	2,28
5	"sgherri"	2,41
8	"infuria"	2,12
3	"popolani"	2,06
6	"signore del luogo"	1,94
4	"nobile"	1,94
7	"tumulti"	1,94
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,65
media item		2,25

Analizzando i singoli item nel dettaglio, vediamo che quello a ottenere il punteggio maggiore è *coronare il loro sogno d'amore* (3.29) anche per questa fascia di età. Inoltre, come si può evincere dalla media delle risposte, la maggioranza individua il significato atteso per la locuzione (1), ma rimangono comunque dei casi in cui permane una certa imprecisione (2):

carb002it	coronare il loro sogno d'amore = <i>a celebrare il matrimonio</i> (1)
sela006it	coronare il loro sogno d'amore = <i>riescono a unire il desiderio d'amore</i> (2)

I significati attribuiti a *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* (2.82) si dividono principalmente tra coloro che colgono lo stratagemma narrativo del Manzoni e chi, al contrario, interpreta che l'Anonimo chiamato in causa abbia effettivamente assistito alla vicenda, ma c'è anche chi interpreta che egli abbia affettivamente preso parte alla vicenda, seppure applicando il dovuto beneficio di inventario (3):

igle006it che avrebbe assistito a tutta la vicenda = *che avrebbe partecipato alla storia* (3)

In *nell'italiano dei suoi giorni* (2.28) prevale un'interpretazione legata alla variabilità diacronica (4), ma persiste la lettura di semplificazione già proposta nei gruppi precedentemente analizzati (5):

cius010it nell'italiano dei suoi giorni = *nella lingua italiana contemporanea* (4)

quar002it nell'italiano dei suoi giorni = *a parole sue* (5)

Gli *sgherri* (2.41) sono perlopiù *delinquenti* (carb012it), *brutti ceffi* o *persone pericolose* (cius001it), ma anche *uomini* (sest008it) o *ragazzi* (sest001it).

Per *infuria* (2.12) prevalgono le perifrasi che sottolineano l'accezione collerica, come *si arrabbia* (sela006it) o *aggressiva* (cius011it), mentre in *tumulti* (1.94) prevalgono i significati inappropriati come *negozi* (sest008it), *strade* (quar003it) o *frabriche, panificio* (asse005it). *Popolani* (2.06) e *signore del luogo* (1.94) che nei gruppi precedenti hanno subito un processo di svuotamento semantico, mantengono questa tendenza anche in questo gruppo specifico: i primi sono spesso *cittadini* (quar002it) o *paesani* (sest008it), ma anche *famosi* (quar003it) o *fidanzati* (cius011it); il secondo può essere *una persona del paese potente* (cius001it) o un *personaggio importante del posto* (cius010it), ma anche un *cittadino* (quar003it). Lo stesso processo di alleggerimento di significato si conferma anche per *nobile* (1.94), che è soprattutto una *persona ricca* (igle006it) o *importante* (carb002it). Infine, *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.65) rappresenta più una questione di *credere in positivo che tutto si aggiusterà* (asse005it) o di *con un po' di fortuna e con l'aiuto di Dio* (cius001it).

I risultati ottenuti dagli uomini sono quasi perfettamente in linea con quelli delle donne, con delle differenze, però sulle concentrazioni della percentuale delle risposte sui gruppi o sui singoli item (vedi tabella 257b):

Tab. 257b: CPIA Cagliari-Serramanna MASCHI 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	24,00%	36,00%	48,00%	24,00%	24,00%	40,00%	36,00%	52,00%	32,00%	16,00%
Livello 2	8,00%	12,00%	44,00%	60,00%	36,00%	32,00%	28,00%	24,00%	60,00%	0,00%
Livello 3	36,00%	24,00%	8,00%	16,00%	8,00%	20,00%	12,00%	16,00%	8,00%	24,00%
Livello 4	32,00%	28,00%	0,00%	0,00%	32,00%	8,00%	24,00%	8,00%	0,00%	60,00%
p. medio	2,76	2,44	1,60	1,92	2,48	1,96	2,24	1,80	1,76	3,28
moda	3	1	1	2	2	1	1	1	2	4
dev.std	1,16476	1,26095	0,64550	0,64031	1,19443	0,97809	1,20000	1,00000	0,61373	1,10000

Vediamo, ad esempio che, in linea con il risultato femminile, è anche in questo caso *coronare il loro sogno d'amore* l'item più centrato (3.28), mentre i punteggi medi delle restanti voci differiscono parzialmente tra i due sessi (vedi tabella 258b):

Tab. 258b: Cpia Cagliari-Serramanna – MASCHI 30-66

Scala dei risultati medi per item		
n	item	media
10	"coronare il loro sogno d'amore"	3,28
5	"sgherri"	2,48
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	2,44
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	2,44
7	"tumulti"	2,24
6	"signore del luogo"	1,96
4	"nobile"	1,92
8	"infuria"	1,80

9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	1,76
3	"popolani"	1,60
media item		2,19

Sul significato di *coronare il loro sogno d'amore* l'utenza di questo gruppo si sente mediamente abbastanza sicura, e tende a definire la locuzione come *riuscire finalmente a sposarsi* (quar001it) o *realizzano il loro sogno* (sela008it), ma c'è anche chi unisce le due varianti e propone il più completo *erano riusciti a realizzare il loro sogno, sposandosi* (igle008it).

Un buon 32% degli informanti individua in *sgherri* (2.48) il significato di *scagnozzi* (elma002it) o *uomini di fiducia* (cius009it), ma troviamo anche la definizione di *balordi* (quar001it) e di *bravi, buoni* (sela008it), ma più raramente.

Per *che avrebbe assistito a tutta la vicenda* la maggioranza delle risposte si concentra sui livelli 3 e 4, ma l'alta percentuale di risposte non valide, il 36%, abbassa il punteggio medio a 2.76. Ci vengono proposte, quindi, soprattutto definizioni come *sarebbe stato testimone di ciò che avrebbe visto* (igle008it) o *essere presente mentre succede, averla vissuta* (quar001it), ma c'è anche chi avanza ipotesi "complotte", come *secondo la mia opinione fu davvero Manzoni a vivere tutta la storia* (carb010it).

Per *tumulti* (2.24) le risposte valutate di un livello 3 o 4 raggiungono il 36%, più alta di coloro che propongono una risposta inadeguata (28%), ma questa percentuale è, per così dire, "annullata" dalla stessa quantità di persone che presentano un campo non valido (36%). Tra le risposte appropriate o quasi troviamo, quindi, *protesta, caos, rivolta* (sela008it) e *si faceva la fame, si combatteva per vivere* (carb010it), ma anche un non proprio opportuno per il contesto scolastico *schiamazzi, casini* (asse008it).

Signore del luogo (1.96) è soprattutto *persona del posto* (asse008it) o *persona benestante e influente* (mona004it), così come *nobile* (1.92) è soprattutto *persona ricca e potente* (igle008it) o *persona importante come un re* (asse008it) e *popolani* (1.60) *persone di un paese* (carb008it), ma anche *conosciuti* (sela008it).

Per *infuria* (1.80) la percentuale di risposte non valide arriva addirittura al 52% e quelle con significato non corretto al 24%, per cui proponiamo una delle definizioni più vicine, come *aumenta, in crescita* (quar001it) e più lontane, come *si indigna, si arrabbia* (sela008it).

Infine, *grazie alla profonda fede nella provvidenza* (1.76), per la quale, tra risultati non validi e non corretti, si arriva al 92%, proponiamo *profonda fede in Dio* (carb011it) e *grazie all'aiuto di Dio* (sela001it) che ci sembrano i più potenzialmente vicini al concetto di *Provvidenza* così come lo intendeva il Manzoni.

4.2.3.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

L'analisi dei dati relativi alle prove di competenza linguistica del sotto-gruppo sardo della classe 30-66 conferma, nel complesso, la performance inferiore della popolazione sarda rispetto a quella piemontese. Dall'analisi dei profili dei quattro sottogruppi emerge, però, una situazione abbastanza simile, anche se, similmente al sottogruppo piemontese della classe di età 30-66, ma diversamente da quelli 14-29, nel repertorio di donne e uomini è più vitale l'utilizzo del sardo (così come lo era, anche se in percentuale inferiore, in quello degli informanti piemontesi uomini). Gli informanti sardi, infatti, utilizzano regolarmente il sardo nel contesto familiare e amicale, e alcuni anche in quello professionale – anche se l'uso dell'italiano prevale – riconoscendogli, generalmente, come è stato già evidenziato, la dignità di lingua madre. È probabile che il livello medio di scolarità, inferiore rispetto a tutte le classi di nativi finora osservate, abbia comportato una resa inferiore delle performance, che sono le più basse finora rilevate nel gruppo dei nativi. Ammonta, del resto, al 30% circa la percentuale di coloro che hanno interrotto la frequenza scolastica nel corso della scuola primaria. Specialmente nelle prove di produzione sintattica, l'ammontare di risposte scorrette o non valide si aggira intorno al 70% per gli uomini e lo supera abbondantemente nelle donne. Gli errori sintattici più frequenti, analogamente ai tre sottogruppi esaminati precedentemente, sono l'utilizzo scorretto dei modi e dei tempi verbali e dei connettivi testuali e l'ormai ben nota ripetizione del soggetto. Ancora una volta riportiamo, quindi, la tendenza a quella prossimità comunicativa tipica del parlato che comporta, generalmente, una diminuzione nel controllo del canale scritto. La similitudine, inoltre, con gli errori altrettanto frequenti nei gruppi della classe di età 14-29, ci fa pensare che tale comportamento linguistico non derivi tanto dall'età, quanto dal livello medio di istruzione, dal momento che le performance calano al diminuire degli anni di

frequenza scolastica, ma certi tratti, comunque, permangono. Per quanto riguarda l'aspetto della competenza testuale, e in linea con quelli degli altri nativi, anche i testi prodotti da questo sotto-gruppo vedono prevalere le coniugazioni dei verbi al tempo passato remoto a scapito del presente indicativo e del passato prossimo, che appaiono meno vitali che negli altri gruppi, a ulteriore conferma della vitalità della norma di eredità scolastica che deputerrebbe ai testi di tipo narrativo e storico il suo utilizzo, nonostante l'esercizio chiedesse una riscrittura in chiave contemporanea. Anche l'esercizio di comprensione lessicale conferma un abbassamento nella frequenza di certi termini e locuzioni, anche questo più legato al livello di istruzione che non all'età degli informanti, evidentemente, nonostante si mantengano vitali espressioni fisse come *coronare il loro sogno d'amore*, così come permane la difficoltà a cogliere le sfumature sottese, specialmente nelle forme temporali. Si conferma, nel complesso, ancora in linea con i gruppi già analizzati, la tendenza allo svuotamento semantico di alcuni lemmi, che tendono a perdere i loro tratti distintivi, e allora succede che gli sgherri possono diventare "uomini" o "ragazzi", i popolani "paesani", il signore del luogo un "cittadino" e un nobile una "persona ricca". Tornano, infine, anche per questo gruppo i fenomeni di paraetimologia ("famosi" per popolani).

4.4 Il profilo dell'utenza non nativa

4.4.1 Gli utenti della classe di età 14-29

4.4.1.1 Il profilo sociolinguistico

L'unica donna a far parte della classe di età 14-29 è di madrelingua francese e dichiara di avere altre competenze linguistiche nella sola lingua italiana (vedi tabelle 259a e 260a):

Tab. 259a: Donne 14-29 - Lingua madre

d4	n	%
francese	1	100%
tot	1	100%

Tab. 260a: Donne 14-29 - Altre lingue

d5	n	%
italiano	1	100,00%
tot	1	100,00%

Nel gruppo degli uomini il quadro è sensibilmente diverso: sono trentacinque le lingue dichiarate come materne, tra le quali le più parlate sono mandinka e pular (14.29 % ciascuna) e bambara, francese, inglese e wolof (11.43%). Completano questo quadro già decisamente variopinto, anche se in via residuale, benin, dioula, bini, edo, fulah, hausa, kotokoli (vedi tabella 259b):

Tab. 259b: Uomini 14-29 - Lingua madre

d4	n	%
mandinka	5	14,29%
pular	5	14,29%
bambara	4	11,43%
francese	4	11,43%
inglese	4	11,43%
wolof	4	11,43%
benin	2	5,71%
dioula	2	5,71%
bini	1	2,86%
edo	1	2,86%
fulah	1	2,86%
hausa	1	2,86%
kotokoli	1	2,86%
tot	35	100%

Il repertorio degli uomini si arricchisce di ulteriori idiomi (quelli indicati sono ben 73), tra le quali predominano l'italiano (30.14%), il francese (20.55%) e l'inglese (16.44%) – di fatto le lingue di colonizzazione degli stati dell'Africa subsahariana – a cui si aggiungono, però, altre lingue africane, tra cui le più padroneggiate sono wolof e mandinka (vedi tabella 260b):

Tab. 260b: Uomini 14-29 - Altre lingue

d5	n	%
italiano	22	30,14%
francese	15	20,55%
inglese	12	16,44%
wolof	6	8,22%
mandinka	4	5,48%
fula	2	2,74%
arabo	1	1,37%
bambara	1	1,37%
creolo	1	1,37%
peuple	1	1,37%
portoghese	1	1,37%
pular	1	1,37%
rabba	1	1,37%
sanghai	1	1,37%
spagnolo	1	1,37%
susao	1	1,37%
twi	1	1,37%
zarma	1	1,37%
tot	73	100%

La lingua in percentuale più parlata oltre a quella materna, l'italiano, è in realtà studiata da un periodo non superiore ai due anni dalla donna, che dichiara un livello di competenza A2 del QCER, in linea con gli uomini, che lo studiano nel 66.67% dei casi da non più di due anni, mentre il 33.33% da un lasso di tempo compreso tra i 2 e i 5 anni. Questo periodo di studio ulteriore non pare aver migliorato sensibilmente il livello di competenza linguistica, che si attesta all'A2 per il 78.13% dell'utenza maschile e al B1 per il 18.75% degli intervistati (vedi tabella 261a e seguenti):

Tab. 261a: Donne 14-29 - Tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	1	100%
>2 a 5		
>5 a 7		
>7		
tot	1	100%

Tab. 262a: Donne 14-29 - Livello competenza italiano

d7	n	%
1 – A1		
2 – A2	1	100%
3 – B1		
4 – B2		
5 – C1		
6 – C2		
tot	1	100%

Tab. 261b: Uomini 14-29 - Tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	22	66,67%
>2 a 5	11	33,33%
>5 a 7		
>7		
tot	33	100%

Tab. 262b: Uomini 14-29 - Livello competenza italiano

d7	n	%
1 – A1	1	3,13%
2 – A2	25	78,13%
3 – B1	4	12,50%
4 – B2	1	3,13%
5 – C1	0	0%
6 – C2	1	3,13%
tot	32	100%

Il tempo di permanenza in Italia, invece, combacia con il tempo di studio dell'italiano: si può quindi affermare che la popolazione indagata abbia cominciato mediamente a studiare la lingua autoctona in concomitanza con il suo arrivo (vedi tabelle 263a e b):

Tab. 263a: Donne 14-29 - Tempo di permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	1	100%
>2 a 5		
>5 a 7		
>7		
tot	1	100%

Tab. 263b: Uomini 14-29 - Tempo di permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	13	41,94%
>2 a 5	18	58,06%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	31	100%

La lingua parlata in famiglia dalla donna del gruppo 14-29 è il wolof, mentre gli uomini parlano soprattutto inglese, francese, pular e mandinka. L'italiano è parlato in famiglia solo dal 9% degli informanti (vedi tabelle 266a e seguenti):

Tab. 266a: Donne 14-29 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	0	0%
2-francese	0	0%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%

5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	100%
tot	1	100%

Tab. 266b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	3	9%
2-francese	12	36%
3-inglese	9	27%
4-portoghese	1	3%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	8	24%
tot	33	100%

Tab. 268a: Donne 14-29 - Lingua famiglia - Altro

d10	n	%
wolof	1	100%
tot	1	100%

Tab. 268b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia - Altro

d10	n	%
pular	6	22,22%
mandinka	5	18,52%
bambara	3	11,11%
wolof	3	11,11%
dioula	2	7,41%
fulah	2	7,41%
benin	1	3,70%
creolo	1	3,70%
edo lingua	1	3,70%
esam	1	3,70%
housa	1	3,70%
kotokoli	1	3,70%
tot	27	100%

Tra gli uomini che affermano di utilizzare di più di una lingua, prevale l'utilizzo di francese, dioula e italiano (vedi tabella 269b):

Tab. 269b: Uomini 14-29 - Lingua famiglia maggior uso

d10	n	%
francese	3	23,08%
dioula	2	15,38%
italiano	2	15,38%
bambara	1	7,69%
fulah	1	7,69%

inglese	1	7,69%
mandinka	1	7,69%
portoghese	1	7,69%
wolof	1	7,69%
tot	13	100%

La lingua parlata nella frequentazione con gli amici è l'italiano per la donna 14-29 e lo è anche per il 46.15% degli uomini, che però usano anche il francese (18.46%) e l'inglese (15.38%). Il 18.46% degli informanti dichiara, però, di comunicare con i propri familiari con altre lingue africane, tra le quali prevalgono wolof e mandinka. Nei casi in cui viene dichiarato l'utilizzo di più di una lingua, è l'italiano a prevalere (vedi tabella 270a e seguenti):

Tab. 270a: Donne 14-29 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	1	100%
2-francese		
3-inglese		
4-portoghese		
5-spagnolo		
6-tedesco		
7-altra lingua		
tot	1	100%

Tab. 270b: Uomini 14-29 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	30	46,15%
2-francese	12	18,46%
3-inglese	10	15,38%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	1	1,54%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	12	18,46%
tot	65	100%

Tab. 271b: Uomini 14-29 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
wolof	4	33,33%
mandinka	3	25,00%
bambara	1	8,33%
dioula	1	8,33%
fulah	1	8,33%
kotokoli	1	8,33%
pular	1	8,33%
tot	12	100%

Tab. 272b: Uomini 14-29 - Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	13	61,90%
francese	3	14,29%
inglese	3	14,29%
dioula	1	4,76%
mandinka	1	4,76%
tot	21	100%

La donna del gruppo 14-29 non svolge alcun impiego, per cui non risponde alla domanda relativa all'utilizzo della lingua negli ambienti di lavoro.

Gli uomini, invece, usano soprattutto l'italiano (60%), l'inglese (20%) e in via residuale il francese (6.67%), ma anche altre lingue, tra cui anche l'albanese e il wolof. Tra le varie lingue parlate, prevale anche in questo caso l'italiano (vedi tabelle 273b e seguenti):

Tab. 273b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro

d14	n	%
1-italiano	18	60%
2-francese	2	6,67%
3-inglese	6	20%
4-portoghese	1	3,33%
5-spagnolo	1	3,33%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	2	6,67%
tot	30	100%

Tab. 274b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro - Altro

d14	n	%
albanese	1	50%
wolof	1	50%
tot	2	100%

Tab. 275b: Uomini 14-29 - Lingua lavoro maggior uso

d15	n	%
italiano	3	50%
francese	1	16,67%
inglese	2	33,33%
tot	6	100%

4.4.1.2 Il profilo scolastico

La media di anni scolastici frequentati dal gruppo è di almeno 9 anni per la donna, mentre il gruppo degli uomini si divide equamente tra scarsamente scolarizzati e utenti che hanno frequentato la scuola per un periodo dai 6 agli 8 anni e dai 9 anni in su (vedi tabelle 276a e b):

Tab. 276a: Donne 14-29 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	0	0%
>=9	1	100%
tot	1	100%

Tab. 276b: Uomini 14-29 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	9	33,33%
6-8	9	33,33%
>=9	9	33,33%
tot	27	100%

La donna dichiara di aver interrotto gli studi al termine della scuola superiore, mentre la media di scolarizzazione del gruppo degli uomini è decisamente più bassa: il 39.39% non è andato oltre la scuola primaria, e ammonta al 18.18% la percentuale di coloro che non sono mai andati a scuola, mentre quella di chi si è fermato alla scuola media arriva al 21.21%. Tra gli intervistati è presente un informante che ha frequentato la scuola coranica (*madrassa*), il cui scopo principale è la memorizzazione del Corano e lo studio dei fondamenti dell'Islam, oltre alla lingua araba, alla storia e alla letteratura sacra (vedi tabella 277a e seguenti):

Tab. 277a: Donne 14-29 - Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
no scuola	0	0%
scuola primaria	0	0%
scuola media	0	0%
scuola superiore	1	100%
università	0	0%
altro	0	0%
tot	1	100%

Tab. 277b: Uomini 14-29 - Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
no scuola	6	18,18%
scuola primaria	13	39,39%
scuola media	7	21,21%
scuola superiore	6	18,18%
università	0	0%
altro	1	3%
tot	33	100%

Tab. 278b: Uomini 14-29 - Tipologia scuola frequentata - Altro

d17	n	%
scuola coranica	1	100%
tot	1	100%

L'unica donna del gruppo dichiara di aver completato un percorso di scuola secondaria di primo grado (corrispondente al loro sistema scolastico), mentre il 71.88% degli uomini si è fermato alla scuola primaria (vedi tabelle 279a e b):

Tab. 279a: Donne 14-29 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	1	100%
2 – no	-	-
tot	1	100%

Tab. 279b: Uomini 14-29 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	9	28,13%
2 – no	23	71,88%
tot	32	100%

La donna non dà motivazioni per il fatto di aver interrotto la scuola (avendo conseguito degli studi a livello di scuola superiore, è probabile che non ritenga di averla abbandonata). Il 29.63% degli uomini attribuisce, invece, l'abbandono a motivazioni legate allo studio: il 18.52% aveva difficoltà, il 7.41% non si sentiva portato e il 3.70% non aveva più voglia di studiare. Per il 44.44% degli intervistati i problemi sono stati di origine familiare: il 18.52% ha abbandonato perché si è trasferito con la famiglia in un'altra città, il 14.81% per gravi problemi familiari e l'11.11% ha interrotto dietro consiglio della famiglia. Il 14.81% degli intervistati ascrivono a problemi economici l'interruzione della frequenza scolastica, ma solo il 3.70% dichiara di aver abbandonato la scuola per cercare un lavoro. Tra le ulteriori motivazioni addotte, quella dell'interruzione in seguito al trasferimento per motivi familiari (vedi tabella 280b e seguenti):

Tab. 280b: Uomini 14-29 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	1	3,70%
Non ero portato per lo studio	2	7,41%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0,00%
Non avevo più voglia di studiare	1	3,70%
Avevo difficoltà nello studio	5	18,52%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0,00%
Andare a scuola mi costava troppo	4	14,81%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	3	11,11%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	4	14,81%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	5	18,52%
Avevo un disagio psicologico	1	3,70%
Volevo trovare un lavoro	1	3,70%
Altro		
tot	27	100%

Tab. 281b: Uomini 14-29 - Motivo interruzione studi - Altro

d20	n	%
motivi umanitari	1	100,00%
tot	1	100%

La donna non dà indicazioni sulle attività svolte al termine degli studi, mentre gli uomini si sono dedicati perlopiù al lavoro (57.14%) e alla formazione professionale (23.81%). Il 9.52% dichiara di non aver svolto nessuna attività in particolare, mentre la stessa quota di persone sono emigrate dal loro Paese (vedi tabelle 282b e seguenti):

Tab. 282b: Uomini 14-29 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	3	14,29%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	4	19,05%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	5	23,81%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	1	4,76%
Ho seguito dei corsi di formazione	4	19,05%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	2	9,52%
Altro	2	9,52%
tot	21	100%

4.4.1.3 Il profilo professionale

La donna del gruppo è attualmente disoccupata (anche se vorrebbe trovare un lavoro), così come il 45.45% della popolazione maschile, mentre il 24.24% dichiara di non cercarne uno, al momento. Il 30.30% svolge, invece, un impiego, di cui il 21.21% a tempo pieno e il 9.09% a tempo parziale (vedi tabelle 284a e b):

Tab. 284a: Donne 14-29 - Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	0	0%
Sì, ma non a tempo pieno	0	0%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	1	100%
No, non lavoro e non cerco lavoro	0	0%
tot	1	100%

Tab. 284b: Uomini 14-29 - Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	7	21,21%
Sì, ma non a tempo pieno	3	9,09%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	15	45,45%
No, non lavoro e non cerco lavoro	8	24,24%
tot	33	100,00%

Non c'è una particolare concentrazione in una tipologia specifica di lavori svolti: gli ambiti sono vari e toccano diversi settori di attività, dalla ristorazione all'agricoltura, dall'edilizia alle pulizie e all'istruzione, ecc. (vedi tabella 285b):

Tab. 285b: Uomini 14-29 - Tipologia di lavoro

d23	n	%
(aiuto) cuoco	2	20%
addetto alle pulizie	1	10%
agricoltore	1	10%
sarto	1	10%
muratore	1	10%
saldatore	1	10%
educatore	1	10%
operaio	1	10%
volantinaggio	1	10%
tot	10	100%

Relativamente all'impiego che si vorrebbe svolgere al termine degli studi, la donna vorrebbe fare la hostess, mentre i lavori preferiti dagli uomini sono quelli attinenti al settore della ristorazione (20.69%) e della mediazione culturale (10.34%), ma sono diverse le professioni indicate tra i desiderata (vedi tabelle 294a e b):

Tab. 294a: Donne 14-29 - Lavoro post studio

d32	n	%
hostess	1	100
tot	1	100

Tab. 294b: Uomini 14-29 - Lavoro post studio

d32	n	%
operatore della ristorazione	6	20,69%
mediatore	3	10,34%
elettricista	2	6,90%
imbianchino	2	6,90%
operaio	2	6,90%
sarto/stilista	2	6,90%
agricoltore	1	3,45%
assistenza anziani/disabili/sociale	1	3,45%
giornalista	1	3,45%
hostess	1	3,45%
idraulico	1	3,45%
meccanico	1	3,45%
musicista	1	3,45%
panettiere/pasticciere	1	3,45%
pompieri	1	3,45%
qualsiasi cosa	1	3,45%
saldatore	1	3,45%
scrittore	1	3,45%
tot	29	100%

4.4.1.4 Il profilo motivazionale

Le motivazioni principali per cui l'informante donna ha deciso di intraprendere gli studi al CPIA sono sia di ordine professionale, sia culturale. Premesso che l'ottenimento del permesso di soggiorno non è una problematica sentita dall'utente, vediamo che le motivazioni più sentite sono sia di ordine professionale che culturale. L'iscrizione è legata, infatti, a questioni riguardanti l'ottenimento di un lavoro e anche il migliorarlo (100% molto per entrambi), mentre non è sentito il bisogno di cambiarlo (vedi tabella 286a e seguenti):

Tab. 286a: Donne 14-29 - Permesso di soggiorno

d24	n	%
molto	0	0%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	1	100%
tot	1	100%

Tab. 287a: Donne 14-29 trovare un lavoro

d25	n	%
molto	1	100%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Parallelamente, anche il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore è tra i principali obiettivi (ancora 100% di molto), evidentemente giustificabile con il fatto che, per diventare hostess, la professione a cui ambisce la ragazza, è necessario quanto meno possedere una certificazione di conclusione della scuola del secondo ciclo (vedi tabella 288a):

Tab. 288a: Donne 14-29 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	1	100%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Per la ragazza è, allo stesso modo, importante migliorare la propria cultura di base, così come migliorare la propria integrazione sociale (vedi tabella 290a):

Tab. 290a: Donne 14-29 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	1	100%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

In conclusione, l'informante pare voler realizzare il proprio progetto di vita in una regione diversa dalla Sardegna (vedi tabella 295a):

Tab. 295a: Donne 14-29 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	0	
Voglio andare in un'altra regione italiana	1	100%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	
tot	1	100%

Gli uomini del gruppo sono, invece, parzialmente interessati a regolarizzare la propria posizione amministrativa attraverso il permesso di soggiorno (il 36.67% lo è molto e il 23.33% abbastanza), mentre coloro che non sono per nulla interessati a questo aspetto sono il 30% del campione (vedi tabella 286b):

Tab. 286b: Uomini 14-29 - Permesso di soggiorno

d24	n	%
molto	11	36,67%
abbastanza	7	23,33%
poco	3	10%
per nulla	9	30%
tot	30	100%

Trovare un lavoro è una motivazione molto importante per il 54.84% degli intervistati e abbastanza per il 32.26%, mentre migliorare il lavoro attuale lo è di meno (37.93% molto e 24.14% abbastanza) e cambiarlo per nulla nella maggioranza dei casi (vedi tabella 287b):

Tab. 287b: Uomini 14-29 - Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	17	54,84%
abbastanza	10	32,26%
poco	1	3,23%
per nulla	3	9,68%
tot	31	100%

Se trovare un lavoro riveste un'importanza notevole per gli iscritti di questa fascia di età, ancora di più sembra averne, però, il conseguimento di un diploma di scuola media superiore – molta per il 68.75% e abbastanza per il 25% – mentre solo il 6.25% non è per nulla interessato (vedi tabella 288b):

Tab. 288b: Uomini 14-29 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	22	68,75%
abbastanza	8	25%
poco	0	0%
per nulla	2	6,25%
tot	32	100%

Anche il miglioramento della propria cultura sembra essere considerato un elemento di rilievo, dal momento il 56.25% lo indica molto e il 28.13% abbastanza (vedi tabella 292b):

Tab. 292b: Uomini 14-29 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	18	56,25%
abbastanza	9	28,13%
poco	2	6,25%
per nulla	3	9,38%
tot	32	100%

Rafforzare il proprio livello di integrazione sociale sembra rivestire molta (51.61%) e abbastanza (29.03%) importanza per gli intervistati, anche se in misura minore rispetto alla collega donna (vedi tabella 290b):

Tab. 290b: Uomini 14-29 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	16	51,61%
abbastanza	9	29,03%
poco	4	12,90%
per nulla	2	6,45%
tot	31	100%

Tra le ulteriori motivazioni addotte, a prevalere è il potenziamento delle proprie competenze linguistiche (54.55%), che, unito a *per imparare a leggere* e a *perché la scuola è importante*, descrivono un 72.73% di persone che si aspettano dalla scuola quello che la scuola, in quanto istituzione, dovrebbe dare loro (vedi tabella 293b):

Tab. 293b: Uomini 14-29 - Altro

d31	n	%
per migliorare la lingua	6	54,55%
perché mi piace questa scuola	3	27,27%
per imparare a leggere	1	9,09%
perché la scuola è importante	1	9,09%
tot	11	100%

Al termine degli studi l'81.25% degli uomini vorrebbe rimanere in Sardegna e il 12.50% in un'altra regione italiana, mentre sono residuali i numeri di coloro che andrebbero in un altro Paese dell'Unione europea o che tornerebbero nel Paese in cui sono nati (vedi tabella 295b):

Tab. 295b: Uomini 14-29 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	26	81,25%
Voglio andare in un'altra regione italiana	4	12,50%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	1	3,13%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	1	3,13%
tot	32	100%

4.4.1.5 Le competenze linguistiche

4.4.1.5.1 La dimensione sintattica

4.4.1.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

Il campione femminile del gruppo dei non nativi dei CPIA della Sardegna è, come abbiamo già visto, ridotto a un'unica informante, per cui ci limiteremo a riportare i risultati raccolti nelle varie prove di competenza linguistica.

Tab. 296a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	0	0%	1	0	0	0	0	0
no	1	100%	no	1	100%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	1	100%	tot	1	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%

Per questo primo esercizio, la frase prodotta dall'informante carb009nn sembrerebbe non corretta né dal punto di vista semantico (1), né sintattico (2), in quanto interrotta, anche se l'utilizzo del verbo "sarà" potrebbe anche far pensare ad un'interferenza con francese "serait" (ugualmente condizionale presente) con cui condivide una certa assonanza:

Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *che sarà* (1) *presente a tutto l'evento* [...] (2)

Il campione degli uomini è certamente più corposo, ma la percentuale di risposte non valide per questo primo esercizio ammonta al 78,79%, mentre quelle non corrette coprono il restante 21.21%, le quali sono, però, tutte adeguate a livello semantico (vedi tabella 296b):

Tab. 296b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0,00%	sì	7	21,21%	1	2	0	1	0	0
no	7	21,21%	no	0	0,00%						
nc/nv	26	78,79%	parziale	0	0,00%						
			nc/nv	26	78,79%						
tot	33	100%	tot	33	100%	25%	50%	0%	25%	0%	0%

Non ci sono errori sintattici più frequenti di altri perché in realtà quelli che sono stati rilevati sono veramente pochi. Segnaliamo, perciò, soltanto alcuni tra quelli osservati, come la ripetizione del soggetto (3) e l'uso errato dei connettivi (4):

igle001nn	Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando <i>il romanzo era scritto in un italiano illeggibile</i> Manzioni (3) <i>l'avrebbe traduto.</i>
sest003nn	Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando <i>di cambiare italiano di prima per farlo meglio e</i> (4) <i>leggiamo più facilmente.</i>

4.4.1.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

L'informante carb009nn completa la frase dell'esercizio 1.2 in maniera corretta (tabella 297a):

Tab. 297a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	1	100%	sì	1	0%	-	-	-	-	-	-
no	0	0%	no	0	100%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	1	100%	tot	1	100%	-	-	-	-	-	-

La frase prodotta è adeguata anche dal punto di vista semantico (1):

carb009nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>decide di sabotare le nozze per avere Lucia per lui.</i> (1)
-----------	---

Anche le produzioni sintattiche degli uomini migliorano in questo esercizio. Come si vede dalla tabella 297b, a completare correttamente l'esercizio è il 15.15% degli uomini, e la percentuale di coloro che restituiscono una prova non valida scende al 69.70%:

Tab. 297b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	5	15,15%	sì	10	30,30%	3	1	0	3	3	1
no	5	15,15%	no	0	0%						
nc/nv	23	69,70%	parziale	0	0%						
			nc/nv	23	69,70%						
tot	33	100%	tot	33		27,27%	9,09%	0%	27,27%	27,27%	9,09%

Gli enunciati, corretti dal punto di vista semantico anche quando non lo sono da quello sintattico, presentano perlopiù errori legati alla mancata chiusura delle frasi (2) e al raccordo tra i periodi (3), ma sono frequenti anche i casi di ripetizione del soggetto (4):

mann002nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, <i>decide di impedire le nozze per avere Lucia [...]</i> (3) <i>per riuscirci si rivela pronto a tutto [...]</i> (3) <i>prima manda due suoi sgherri (bravi) a minacciare il matrimonio.[...]</i> (2)
sela005nn	Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, Rodrigo (4) <i>decide di impedire le nozze per avere Lucia</i>

4.4.1.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

Carb009nn non svolge l'ultimo esercizio proposto in maniera appropriata dal punto di vista sintattico (vedi tabella 298a):

Tab. 298a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Esercizio n.1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	1	100%	0%	2	0	0	0	0
no	1	100%	no								
nc/nv	0	0%	parziale								
			nc/nv								
tot	1	100%	tot	1	100%	0%	100%	0%	0%	0%	0%

Usa, infatti, l'ausiliare sbagliato per formare il passato prossimo di riuscire (1), probabilmente a causa di un'interferenza con il francese, la sua lingua madre, che, nella stessa forma tradotta, sarebbe stata formata con l'ausiliare avere, da cui (it) *sono riusciti* > (fr) *Ils ont réussi*:

carb001nn	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia hanno riuscito (1) <i>a realizzare il loro sogno d'amore</i>
-----------	--

In questo ultimo esercizio, al contrario, gli uomini del gruppo migliorano nettamente le proprie performance. Sale, infatti, al 12.12% la percentuale di coloro che completa la frase proposta correttamente, anche se sale oltremodo anche quella di coloro che restituiscono una prova non valida (vedi tabella 298b):

Tab. 298b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Esercizio n.1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	4	12,12%	sì	4	12,12%	0	0	1	0	0	1
no	1	3,03%	no	0	0,00%						
nc/nv	28	84,85%	parziale	1	3,03%						
			nc/nv	28	84,85%						
tot	33	100%	tot	33	100%	0%	50%	0%	0%	0%	50%

Tutte le frasi composte, anche quelle non valide, sono adeguate semanticamente. Proponiamo, di seguito, un esempio di frase corretta (2) e uno di non corretta, in cui sono presenti errori di concordanza tra soggetto e verbo (3) e nell'utilizzo delle preposizioni (4):

3

mann002nn	Superate tutte le difficoltà che Alessandro Manzoni ci racconta nel romanzo, Renzo e Lucia dicide (3) <i>di celebrare loro sogno d'amore, matrimonio che avevano sognato grazie il</i> (4) <i>coraggioso sacerdote Fra Cristoforo</i>
-----------	--

Concentrandoci sulla produzione dell'informante **mann002nn** – guineano di madrelingua francese, mentre (3) potrebbe essere frutto di una comprensibile incertezza grafica, amplificata da un'assonanza fonetica con il verbo francese *décider*, (4) potrebbe dipendere da una non ancora acquisita dimestichezza con articoli e preposizioni, a volte molto simili tra loro, come *il* e *al*.

4.4.1.5.2 La dimensione testuale

Nel testo da lei composto, carb009nn ha utilizzato 24 verbi, 8 al presente indicativo e 8 al passato prossimo, 6 imperfetti e 2 futuri, uno semplice e uno anteriore; nel suo elaborato non sono presenti tempi di altri modi verbali (vedi tabella 299a):

Tab.299a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 14-29

Analisi dei verbi			
n.somministrazioni	1	% tot	100%
testi composti	1	% tot	100%
testi non composti/non validi	0	% tot	0%
verbi totali	24	media	24
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	8	33,33%
	passato prossimo	8	33,33%
	passato remoto	0	0%
	imperfetto	6	25%
	trapassato prossimo	0	0%
	trapassato remoto	0	0%
	futuro semplice	1	4,17%
	futuro anteriore	1	4,17%
indicativo totale		24	100%
congiuntivo	presente	0	0%
	passato	0	0%
	imperfetto	0	0%
	trapassato	0	0%
congiuntivo totale		0	0%
condizionale	presente	0	0%
	passato	0	0%
condizionale totale		0	0%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		24	100%

Il testo proposto da carb009nn utilizza il passato prossimo come tempo narrativo principale – anche se in taluni casi ci sono difficoltà a coniugare l'ausiliare – con porzioni di discorso indiretto in cui lo alterna al presente indicativo (1):

carb009nn

Era già tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno *un uomo molto importante e rispettato* **mi ha trovato** nel giardino in cui mi piaceva fare pasegetti **mi ha salutato** per nome e aveva un sguardo insistente e io **glielo chiesto** se si conoscano **mi ha detto** che **io non lo conosco** ma lui sì benissimo anche. (...) **Glielo faccio sapere** che **sono fidanzata** e che **devo sposarmi** fra tre giorni e lui **mi ha**

detto che non mi sposerò per mi vuole lui e tutte le cose che vuole gli ottiene **glielo**
risposto che questo matrimonio sarà festeggiare per forza e che lui non si può fare
 nulla. (1)

A differenza dei testi prodotti dai sotto-gruppi piemontesi di entrambe le classi di età, questo sembrerebbe il più attinente al tema del testo base proposto. Si conferma, tuttavia, la predilezione per l'utilizzo di verbi al passato prossimo, sia perché, supponiamo, molto simili alla L1 dell'informante, sia perché lo stadio di apprendimento della ragazza nella L2 non è, da quanto si evince, ancora sufficientemente elaborato da consentirle di padroneggiare forme verbali più complesse e meno funzionali, anche se il testo prodotto appare superiore al livello A2 dichiarato nel questionario socioanagrafico. I testi prodotti dagli uomini sono un totale di 15 su 33 somministrazioni (45.45%) e sono composti utilizzando perlopiù verbi al presente indicativo (47.34%) e al passato prossimo (32.85%) alternati entrambi con verbi all'imperfetto indicativo. Degli altri modi verbali sono presenti una piccola quantità di congiuntivi – imperfetto e trapassato – e condizionali (presente), come da tabella 299b:

Tabella n.299b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 14-29

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	33	% tot	100%
testi composti	15	% tot	45,45%
testi non composti/non validi	18	% tot	54,55%
verbi totali	212	media	14,13
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	98	47,34%
	passato prossimo	68	32,85%
	passato remoto	0	0%
	imperfetto	37	17,87%
	trapassato prossimo	2	0,97%
	trapassato remoto		0%
	futuro semplice	2	0,97%
	futuro anteriore		0,00%
indicativo totale		207	97,64%
congiuntivo	presente	1	33,33%
	passato		0%
	imperfetto	1	33,33%
	trapassato	1	33,33%
congiuntivo totale		3	1,42%
condizionale	presente	2	100%
	passato		0%
condizionale totale		2	0,94%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		212	100%

I testi prodotti dagli uomini, fortemente autobiografici e impregnati della cultura di provenienza, ma anche alla propria condizione di migranti, nonostante sia evidente il tentativo di attenersi alla traccia indicata; sono, inoltre, caratterizzati da strutture narrative prevalentemente al:

- presente indicativo (2)
- passato prossimo (3)

- presente indicativo + passato prossimo (4)

igle001nn	Era già tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno scopre Rodrigo che mi devo sposare con Lucia e lui non era d'accordo perché si voleva sposare con lei ma lei non voleva sposarsi con lui. Allora Rodrigo decide di mettersi contro per imbedire il nostro matrimonio allora manda due dei suoi guerrieri per minacciare il parroco di non celebrare il nostro matrimonio spiggendomi a prendere la fuga con Lucia (...) e troviamo rifugio in un paese vicino al nostro e li siamo rimasti per tanto tempo. Dopo tanto tempo il capo del paese ci aiuta con la casa e il lavoro e così ci possiamo sposare tranquillamente. Così il capo invita il parroco del suo paese di celebrare il matrimonio e finalmente ci spaziamo e diventa realtà il nostro sogno. (2)
mann004nn	Era già tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno ho deciso di festeggiare il giorno di mio matrimonio con la mia moglie sono andato a comune per darle la novita per mio matrimonio il sindaco mi ha detto che non posso sposare perché none avuto documenti (...) Quindi ho deciso di andare a Questura, la Questura mi hanno dato la possibilità di celebrare il mio matrimonio (...) (3)
baca005nn	Era già tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno io sono Renzo sono fidanzato di Lucia siamo fidanzati da 3 anni. Ma vorrei sposare con Lucia. Però un giorno di matrimonio c'è un ragazzo che voleva rovinare il nostro matrimonio. Perché questo ragazzo ha tentato di fidanzare con Lucia ma grazie con l'aiuto di una signora che ha chiamato ha dato dei consigli a questo ragazzo. (4)

4.4.1.5.3 La dimensione lessicale

I risultati complessivi dell'unica donna del sotto-campione 14-29 fanno emergere che, nel 40% dei casi, le definizioni proposte hanno centrato, pur con delle sfumature di inappropriatezza, il significato dei termini proposti. Inoltre, è da considerare che, anche se, da contro, il 60% delle risposte sono state considerate comunque non corrette, nessuna di esse è stata ritenuta non valida (vedi tabella 300a):

Tab. 300a: Esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Cagliari-Serramanna FEMMINE 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1										
Livello 2	100%	100%			100%		100%	100%	100%	
Livello 3			100%	100%		100%				100%
Livello 4										
p. medio	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00
moda	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
dev.std	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Gli item per cui carb009nn ha ottenuto i risultati migliori sono stati “coronare il loro sogno d’amore” (*accomplire il loro sogno*), “popolani” (*poveri*), “nobile” (*ricco o importante*) e “signore del luogo” (*il responsabile*) (vedi tabella 301a):

Tab. 301a – CPIA Cagliari – Serramanna – classe 14-29 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
10	“coronare il loro sogno d’amore”	3,00
3	“popolani”	3,00
4	“nobile”	3,00
6	“signore del luogo”	3,00
2	“nell’italiano dei suoi giorni”	2,00
1	“che avrebbe assistito a tutta la vicenda”	2,00
5	“sgherri”	2,00
8	“infuria”	2,00
7	“tumulti”	2,00
9	“grazie alla profonda fede nella provvidenza”	2,00
media risposte		2,40

I dati raccolti per gli uomini, invece, fanno emergere un’altissima percentuale di risposte non valide (da un minimo del 69.70% a un massimo dell’84.85%), e una concentrazione delle risposte nei livelli 1 e 2, anche se in taluni casi, ci sono anche percentuali che si spostano verso il livello 3 e 4 (vedi tabella 300b):

Tab. 300b: Esercizio di comprensione lessicale – riepilogo CPIA Cagliari-Serramanna MASCHI 14-29

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	84,85%	75,76%	69,70%	75,76%	75,76%	69,70%	81,82%	81,82%	81,82%	78,79%
Livello 2	3,03%	9,09%	21,21%	12,12%	12,12%	9,09%	15,15%	18,18%	18,18%	6,06%
Livello 3	12,12%	6,06%	9,09%	12,12%	12,12%	15,15%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%
Livello 4	0,00%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	6,06%	3,03%	0,00%	0,00%	6,06%
p. medio	1,27	1,27	1,39	1,36	1,36	1,58	1,24	1,18	1,18	1,42
moda	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
dev.std	0,67420	0,67420	0,65857	0,69903	0,69903	0,96922	0,61392	0,39167	0,39167	0,90244

Se consideriamo i singoli item nel dettaglio, vediamo che il punteggio medio più alto ottenuto è per *signore del luogo* (1.58), che è comunque ben al di sotto del livello di accettabilità, in linea con la media delle risposte di 1.35 (vedi tabella 301b):

Tab. 301b – CPIA Cagliari – Serramanna – classe 14-29 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
6	“signore del luogo”	1,58
2	“nell’italiano dei suoi giorni”	1,48
10	“coronare il loro sogno d’amore”	1,42
3	“popolani”	1,39
5	“sgherri”	1,36
4	“nobile”	1,36
1	“che avrebbe assistito a tutta la vicenda”	1,27
7	“tumulti”	1,24
8	“infuria”	1,18
9	“grazie alla profonda fede nella provvidenza”	1,18
media risposte		1,35

Tra le parafrasi fornite segnaliamo *che avrebbe conosciuto la storia* per “che avrebbe assistito a tutta la vicenda” (igle001nn), *in italiano di giorni che ha visto* per “nell’italiano dei suoi giorni” (igle004nn), *famosi* per “popolani” (igle004nn), *rendere furioso* per “infuria” (quar004nn).

4.3.1.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

Come si è avuto già modo di osservare, i risultati ottenuti dal sottogruppo dei parlanti non nativi della classe di età 14-29 del campione sardo confermano la tendenza già osservata nel campione piemontese in entrambe le fasce di età. Del resto, il livello di competenza in lingua italiana, di cui gli stessi informanti sono consapevoli, non consente di padroneggiare la lingua in maniera elaborata, come gli esercizi proposti avrebbero necessitato. Il marcato plurilinguismo del repertorio non sembra, tuttavia, avere influito in maniera sensibile – al di là delle già riportate interferenze perlopiù con la lingua francese – ma è anche vero che i dati raccolti sono stati esigui e, nonostante gli informanti dichiarino di utilizzare l'italiano in tutti i domini indagati attraverso il questionario, non sembra che ciò sia stato sufficiente a far guadagnare loro un controllo della lingua spendibile nell'ambito scolastico. Inoltre, al di là dell'unica informante donna, senegalese, scolarizzata per dodici anni a livello di scuola media superiore – preparazione che le prove effettuate sostanzialmente riflettono – gli uomini, come abbiamo osservato precedentemente, sono in larga parte scarsamente scolarizzati o hanno frequentato la scuola per un periodo massimo di 8 anni, e questo non può non avere inciso nella performance generale. A livello sintattico, da quello che si evince dai pochi dati raccolti, continuano a ripetersi i fenomeni tipici del parlato già osservati precedentemente sia nel gruppo dei nativi che in quello dei non nativi – come la ripetizione del soggetto e l'uso errato dei connettivi, ma anche la tendenza a interrompere la frase – la qual cosa non stupisce, dal momento che il canale privilegiato di apprendimento dell'italiano pare essere quello orale. Confermano questa tendenza anche i testi prodotti, fortemente improntati alla propria cultura ed esperienza personali, anche se è evidente lo sforzo di tentare di immedesimarsi nel copione richiesto. Nei racconti raccolti, il tempo narrativo principale è il passato prossimo per l'informante donna, che conferma di avere un livello di competenza linguistica più elevato, mentre nei testi degli uomini predomina il presente indicativo, nonostante il passato prossimo non sia lontano da esso, in quanto a percentuali, ancora a dimostrazione dell'importanza che ha rivestito nel loro apprendimento il canale orale e della non ancora acquisita capacità di operare una distinzione diamesica.

La prova di competenza lessicale, infine, fa emergere risultati complessivi pressoché accettabili per la donna, se confrontati con i precedenti, anche se non sempre adeguati, mentre i dati raccolti per gli uomini, perlopiù non validi, dimostrano che questo tipo di lessico e certe sottigliezze proposte sono ancora fuori dalla loro portata.

4.4.2 Gli utenti della classe di età 30-66

Andremo ora ad analizzare i dati socio-anagrafici dell'ultimo gruppo rimasto, quello degli utenti non nativi del campione estratto in Sardegna appartenenti alla classe di età 30-66. In maniera persino più netta che per la classe 14-29, anche in questo caso tratteremo i dati di un campione purtroppo non rappresentativo (1 femmina e 4 maschi), limitandoci ad effettuare una descrizione senza alcuna pretesa di generalizzazione dei risultati ottenuti.

4.4.2.1 Il profilo sociolinguistico

La donna inquadrata nella classe 30-66 è di madrelingua inglese, mentre le lingue native degli uomini sono bambara e wolof (vedi tabelle 302a e b):

Tab. 302a: Donne 30-66 - Lingua madre

d4	n	%
inglese	1	100%
tot	1	100%

Tab. 302b: uomini 30-66 lingua madre

d4	n	%
bambara	1	25%
wolof	3	75%
tot	4	100%

Le altre lingue del repertorio sono la lingua edo per la donna e francese, italiano, arabo e inglese per gli uomini, tra le quali prevalgono il francese e, in seconda battuta, l'italiano (vedi tabelle 302c e d):

Tab. 302c: donne 30-66 altre lingue

d5	n	%
edo lingua	1	100%
%	1	100%

La donna ha studiato italiano per un periodo compreso tra i 2 e i 5 anni, così come la maggior parte degli uomini (vedi tabelle 303a e b):

Tab.303a: donne 30-66 tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	0	0%
>2 a 5	1	100%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	1	100%

Tab. 303b: uomini 30-66 tempo studio italiano

d6	n	%
>=2 anni	1	25
>2 a 5	3	75
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	4	100%

La donna dichiara un livello di conoscenza A2 della lingua italiana, mentre il livello di competenza degli uomini va dall'A1 al B1 (vedi tabelle 304a e b):

Tab. 304a: donne 30-66 - Livello conoscenza italiano

d7	n	%
1 – A1	0	0%
2 – A2	1	100%
3 – B1	0	0%
4 – B2	0	0%
5 – C1	0	0%
6 – C2	0	0%
tot	1	100%

Tab. 304b: Uomini 30-66 - Livello conoscenza italiano

d7	n	%
1 – A1	1	25%
2 – A2	2	50%
3 – B1	1	25%
4 – B2	0	0%
5 – C1	0	0%
6 – C2	0	0%
tot	4	100%

La donna ha vissuto in Italia per un periodo compreso tra i due e i cinque anni, mentre gli uomini, dei quali solo due rispondono a questa domanda specifica, si trovano in Italia da più di 7 anni (vedi tabelle 305a e b):

Tab. 305a: Donne 30-66 - Permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	0	0%
>2 a 5	1	100%
>5 a 7	0	0%
>7	0	0%
tot	1	100%

Tab.305b: Uomini 30-66 - Permanenza in Italia

d8	n	%
>=2 anni	0	0%
>2 a 5	0	0%
>5 a 7	0	0%
>7	2	100%
tot	2	100%

Le lingue utilizzate in famiglia dalla donna sono l'inglese e la lingua edo, mentre per gli uomini la più utilizzata sono il francese e, in seconda battuta, l'italiano, anche se nella comunicazione familiare vengono usati anche bambara e wolof. Per la donna in questo contesto specifico prevale l'uso della lingua edo, mentre per gli uomini che utilizzano con i familiari più di una lingua prevale il wolof (vedi tabella 308a e seguenti):

Tab. 308a: Donne 30-66 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	0	0%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	50%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	50%
tot	2	100%

Tab. 308b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia

d10	n	%
1-italiano	1	14,29%
2-francese	3	42,86%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	3	42,86%
tot	7	100%

Tab.309a: Donne 30-66 - Lingua famiglia - Altro

d10	n	%
edo lingua	1	100%
tot	1	100%

Tab.309b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia - Altro

d10	n	%
bambara	1	33,33%
wolof	2	66,67%
tot	3	100%

Tab.310a: Donne 30-66 - Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
edo	1	100%
tot	1	100%

Tab.310b: Uomini 30-66 - Lingua famiglia maggior uso

d11	n	%
wolof	1	100%
tot	1	100%

Con gli amici, per la donna, a essere utilizzati sono italiano e inglese a seconda dei casi, tra i quali, però, prevale l'italiano (vedi tabella 311a e 313a):

Tab. 311a: Donne 30-66 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	1	50%
2-francese	0	0%
3-inglese	1	50%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	0	0%
tot	2	100%

Tab. 313a: Donne 30-66 - Lingua amici maggior uso

d13	n	%
italiano	1	100%
tot	1	100%

Per gli uomini, invece, la lingua più utilizzata è l'italiano, anche se qualcuno usa pure il francese e il bambara, che prevale sull'altra lingua utilizzata (vedi tabella 311b e seguenti):

Tab. 311b: Uomini 30-66 - Lingua amici

d12	n	%
1-italiano	4	66,67%
2-francese	1	16,67%
3-inglese	0	0%
4-portoghese	0	0%
5-spagnolo	0	0%
6-tedesco	0	0%
7-altra lingua	1	16,67%
tot	6	100%

Tab. 312b: Uomini 30-66 - Lingua amici - Altro

d12	n	%
bambara	1	100%
tot	1	100%

Tab. 313b: Uomini 30-66 - Lingua amici maggior uso

d13	n	%
bambara	1	100%
tot	1	100%

La donna non dà alcuna indicazione sulla lingua utilizzata nel contesto lavorativo, mentre gli uomini che lo fanno indicano unicamente l'italiano (vedi tabella 314b):

4.4.2.2 Il profilo scolastico

Il gruppo degli informanti 30-66 è mediamente scolarizzato. Non sono infatti presenti elementi che abbiano frequentato un percorso di istruzione per meno di 5 anni. Nello specifico, la donna dichiara di aver frequentato per almeno 9 anni e di essersi fermata al completamento di quello che nel suo Paese di origine viene considerato un percorso di scuola media/secondaria di primo grado (vedi tabella 317a e seguenti):

Tabella n.317a: Donne 30-66 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0%
6-8	0	0%
>=9	1	100%
tot	1	100%

Tab. 318a: Donne 30-66 - Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	0	0%
3 – scuola media	1	100%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	0	0%
6 – altro	0	0%

tot	1	100%

Tab. 320a: Donne 30-66 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	1	100%
2 – no	0	0%
tot	1	100%

Gli uomini si suddividono tra una maggioranza che ha frequentato la scuola per almeno 9 anni e una minoranza per un periodo dai 6 agli 8 anni; solo due di loro hanno frequentato almeno la scuola media, mentre gli altri due hanno sì sono fermati alla scuola primaria o hanno seguito un percorso presso una scuola coranica. Infatti, solo la metà di essi dichiara di aver completato un percorso di scuola secondaria di primo grado (vedi tabella 317b e seguenti):

Tab.317b: Uomini 30-66 - Anni scuola frequentati

d16	n	%
<=5	0	0,00%
6-8	1	33,33%
>=9	2	66,67%
tot	3	100%

Tab. 318b: Uomini 30-66 - Tipologia scuola frequentata

d17	n	%
1 – no scuola	0	0%
2 – scuola primaria	1	25%
3 – scuola media	1	25%
4 – scuola superiore	0	0%
5 – università	1	25%
6- altro	1	25%
tot	4	100%

Tab.319b: Uomini 30-66 - Tipologia scuola frequentata - Altro

d17	n	%
scuola coranica	1	100%
tot	1	100%

Tab. 320b: Uomini 30-66 - Completamento scuola media

d18	n	%
1 – sì	2	50,00%
2 – no	2	50,00%
tot	4	100,00%

La donna non indica alcuna motivazione per aver interrotto gli studi (probabilmente perché non ritiene di averli interrotti); per gli uomini gli unici problemi segnalati sono di ordine familiare e legati a cause extrascolastiche (vedi tabelle 321b):

Tab. 321b: Uomini 30-66 - Motivo interruzione studi

d20	n	%
Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola	0	0%
Non riuscivo ad ambientarmi a scuola	0	0%
Non ero portato per lo studio	0	0%
Non mi interessavano le materie che studiavo	0	0%
Non avevo più voglia di studiare	0	0%
Avevo difficoltà nello studio	0	0%
Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti	0	0%
Andare a scuola mi costava troppo	0	0%
La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare	1	50%
Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare	1	50%
I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città	0	0%
Avevo un disagio psicologico	0	0%
Volevo trovare un lavoro	0	0%
Altro	0	0%

Relativamente alle attività svolte al termine degli studi, non abbiamo informazioni su ciò a cui la donna si è dedicata, mentre gli uomini che forniscono informazioni in merito dichiarano di aver trovato un lavoro (vedi tabella 323b):

Tab. 323b: Uomini 30-66 - Attività post studio

d21	n	%
Ho cercato lavoro	0	0%
Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi	1	50%
Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso	1	50%
Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire	0	0%
Ho seguito dei corsi di formazione	0	0%
Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione	0	0%
Altro	0	0%
tot	2	100%

4.4.2.3 Il profilo professionale

Solo due uomini del gruppo svolgono una professione (uno a tempo pieno e uno a tempo parziale), mentre i restanti (donna e uomini) *vorrebbero lavorare, ma non trovano lavoro* (vedi tabelle 325a e b):

Tab. 325a: Donne 30-66 - Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	0	0%
Sì, ma non a tempo pieno	0	0%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	1	100%
No, non lavoro e non cerco lavoro	0	0%
tot	1	100%

Tab. 325b: Uomini 30-66 - Lavoro attuale

d22	n	%
Sì, a tempo pieno	1	25%
Sì, ma non a tempo pieno	1	25%
No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro	2	50%
No, non lavoro e non cerco lavoro	0	0%
tot	4	100%

Uno dei due lavoratori è impiegato nel settore dell'agricoltura, mentre l'altro non svolge alcuna mansione fissa (vedi tabella 326b):

Tab. 326b: Uomini 30-66 - Tipologia lavoro

d23	n	%
agricoltore	1	50%
quello che capita	1	50%
tot	2	100%

Rispetto alle prospettive lavorative al termine del percorso di primo periodo, la donna svolgerebbe qualsiasi tipo di impiego, mentre tre dei quattro uomini che danno un'indicazione lavorerebbero nel settore della ristorazione, si occuperebbero di contabilità o svolgerebbero la professione di meccanico (vedi tabelle 335a e b):

Tab. 335a: Donne 30-66 - Lavoro post studio

d32	n	%
qualsiasi cosa	1	100%
tot	1	100%

Tab. 335b: Uomini 30-66 - Lavoro post studio

d32	n	%
(aiuto) cuoco/pizzaiolo/barista/cameriere	1	33,33%
contabile o economista	1	33,33%
meccanico	1	33,33%
tot	3	100%

4.4.2.4 Il profilo motivazionale

Il motivo per cui la donna ha deciso di trasferirsi in Italia è di ordine lavorativo, così come la metà degli uomini del gruppo, mentre l'altra metà indica l'esigenza di ricongiungersi con la famiglia precedentemente emigrata in Italia; uno degli informanti indica come causa del proprio trasferimento anche ragioni umanitarie, legate perlopiù alla situazione di instabilità politica nel proprio Paese di origine (vedi tabella 306a e b e seguenti):

Tab. 306a: Donne 30-66 - Motivo arrivo in Italia

d9	n	%
Per studiare	0	0%
Per lavorare	1	100%
Per fare un viaggio	0	0%
Per imparare l'italiano	0	0%
Per raggiungere la mia famiglia	0	0%

Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	0	0%
Altro	0	0%
tot	1	100%

Tab. 306b: Uomini 30-66 - Motivo arrivo in Italia

d9	n	%
Per studiare	1	14,29%
Per lavorare	2	28,57%
Per fare un viaggio	0	0%
Per imparare l'italiano	1	14,29%
Per raggiungere la mia famiglia	2	28,57%
Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita	0	0%
Altro	1	14,29%
tot	7	100%

Tab. 307b: Uomini 30-66 - Motivo arrivo in Italia - Altro

d9	n	%
motivi umanitari	1	100%
tot	1	100%

Il permesso di soggiorno non è assolutamente il motivo per cui la donna si è iscritta al percorso di primo periodo, mentre lo è molto e abbastanza per il 75% degli uomini, e per nulla per il restante 25% (vedi tabelle 327a e b):

Tab. 327a: Donne 30-66 - Motivo permesso soggiorno

d24	n	%
molto	0	0%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	1	100%
tot	1	100%

Tab. 327b: Uomini 30-66 - Motivo permesso soggiorno

d24	n	%
molto	2	50%
abbastanza	1	25%
poco	0	0%
per nulla	1	25%
tot	4	100%

Il lavoro è sicuramente la preoccupazione più sentita da tutti i membri del gruppo, molto per la donna è ugualmente ripartita tra molto e abbastanza per gli uomini (vedi tabelle 328a e b):

Tab. 328a: Donne 30-66 - Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	1	100%

abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Tab. 328b: Uomini 30-66 - Trovare un lavoro

d25	n	%
molto	2	50%
abbastanza	2	50%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	4	100%

Migliorare il lavoro attuale interessa molto solo gli uomini (66.67%, evidentemente solo quelli che hanno un impiego), e poco o per nulla gli altri informanti che forniscono una risposta, così come cambiare lavoro (vedi tabella 330a e seguenti):

Tab. 330a: Donne 30-66 - Migliorare il lavoro attuale

d27	n	%
molto	0	0%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	1	100%
tot	1	100%

Tab. 332a: Donne 30-66 - Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	0	0%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	1	100%
tot	1	100%

Tab. 332b: Uomini 30-66 - Cambiare lavoro

d29	n	%
molto	2	50%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	2	50%
tot	4	100%

Le motivazioni di tipo scolastico e culturale interessano la donna, ma non troppo, che si è iscritta *abbastanza* per ottenere un diploma di scuola superiore e *abbastanza* anche per migliorare la propria cultura, mentre gli uomini sono più netti nel ritenere *molto* o *abbastanza* importante l'ottenimento di un titolo di studio superiore, che non collegano, evidentemente al miglioramento della propria cultura di base, dal momento che gli interessati a questo ultimo aspetto scendono al 50% (vedi tabella 329a e seguenti):

Tab. 329a: Donne 30-66 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	0	0%
abbastanza	1	100%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Tab. 329b: Uomini 30-66 - Diploma scuola superiore

d26	n	%
molto	2	50%
abbastanza	2	50%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	4	100%

Tab. 333a: Donne 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	0	0%
abbastanza	1	100%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Tab. 333b: uomini 30-66 - Migliorare cultura

d30	n	%
molto	1	25%
abbastanza	1	25%
poco	1	25%
per nulla	1	25%
tot	4	100%

L'integrazione sociale è invece un elemento che interessa *molto* la donna e *molto* o *abbastanza* tre dei quattro uomini del gruppo, mentre il quarto indica di non essere *per nulla* toccato dal tema (vedi tabelle 331a e b):

Tab. 331a: Donne 30-66 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	1	100%
abbastanza	0	0%
poco	0	0%
per nulla	0	0%
tot	1	100%

Tab. 331b: Uomini 30-66 - Migliorare integrazione

d28	n	%
molto	2	50%
abbastanza	1	25%
poco	0	0%
per nulla	1	25%
tot	4	100%

Tra le ulteriori motivazioni addotte, solo due degli uomini aggiungono tra le cause che li hanno spinti a riprendere gli studi la necessità di migliorare la lingua e di ottenere una preparazione per intraprendere gli studi a livello universitario (vedi tabella 334b):

Tab. 334b: Uomini 30-66 - Altro

d31	n	%
per migliorare la lingua	1	50%
per prepararmi ad andare all'università	1	50%
tot	2	100%

In ultimo, la donna e due degli uomini del gruppo resterebbero in Italia al termine del percorso, mentre gli altri due vorrebbero tornare nel loro Paese di origine (vedi tabelle 336a e b):

Tab. 336a: Donne 30-66 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	1	100%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	0	0%
tot	1	100%

Tab. 336b: Uomini 30-66 - Residenza post studio

d33	n	%
Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso	2	50%
Voglio andare in un'altra regione italiana	0	0%
Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea	0	0%
Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea	0	0%
Voglio tornare nel Paese dove sono nato	2	50%
tot	4	100%

4.4.2.5 Le competenze linguistiche

4.4.2.5.1 La dimensione sintattica

4.4.2.5.1.1 I risultati dell'esercizio 1.1

I dati a disposizione per questo gruppo sono molto pochi. In primo luogo, come si è già avuto modo di osservare, perché il campione è molto contenuto e, secondariamente, perché i dati validi sono esigui. Vediamo, infatti, che l'esercizio prodotto dall'informante carb003nn non è stato considerato valido, così come tre dei quattro prodotti dal sottogruppo maschile (vedi tabelle 337a e b):

Tab. 337a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì			-	-	-	-	-	-
no	0	0%	no								
nc/nv	1	100%	parziale								
			nc/nv	1							
tot	1	100%	tot			-	-	-	-	-	-

Tab. 337b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.1											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	1	25%	0	1	0	1	0	0
no	1	25%	no	0	0%						
nc/nv	3	75%	parziale	0	0%						
			nc/nv	3	75%						
tot	4	100%	tot	4	100%	0%	50%	0%	50%	0%	0%

L'unico esercizio ritenuto valido per gli uomini è caratterizzato da un uso errato dei connettivi (1) e dei tempi verbali (2), oltre che nell'uso delle preposizioni (3), anomalie finora riscontrate diverse volte in tutti i gruppi di informanti indagati.

cius003nn

Intorno al 1840 Alessandro Manzoni, fingendo di aver trovato un manoscritto di un anonimo e pensando *di conoscere la storia e come* (1) **la trovato** (2) *molto interessante e si è basato* (2) **nella** (3) *sua intelligenza [...]* (1) *decide di tradurlo in italiano dell'anno 1628 [...]* (1) *la stori racconta il matrimonio di due giovani*

L'informante, senegalese di madrelingua wolof e con francese, arabo e italiano nel suo repertorio, vive in Italia da nove anni, ma studia l'italiano a scuola da tre, anche se lo usa come lingua prevalente sia con gli amici che nel lavoro. Non ci dice quanti anni di scuola ha frequentato, ma solo di aver frequentato un percorso simile alla scuola media/secondaria di primo grado. Il testo prodotto tradisce, in ogni caso, l'influenza del francese (fr. *comme* > it. *siccome*), così come una superficiale competenza metalinguistica relativamente alle forme verbali utilizzate, oltre che un controllo ancora rudimentale nell'utilizzo di preposizioni che non riesce ancora a collegare, evidentemente, alla sua L1.

4.4.2.5.1.2 I risultati dell'esercizio 1.2

I risultati dell'esercizio 1.2 sono migliori sia per la donna che per gli uomini. La donna, infatti, completa la frase correttamente e rispetta l'attinenza al testo (tabella 338a), mentre solo una delle frasi degli uomini è stata giudicata non valida (tabella 338b):

Tab. 338a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	1	100%	sì	1	100%	-	-	-	-	-	-
no	0	0%	no	0	0%						
nc/nv	0	0%	parziale	0	0%						
			nc/nv	0	0%						
tot	1	100%	tot	1		-	-	-	-	-	-

Tab. 338b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.2											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	3	75%	1	1	0	1	2	0
no	3	75%	no	0	0%						
nc/nv	1	25%	parziale	0	0%						
			nc/nv	1	25%						
tot	4	100%	tot	4		20%	20%	0%	20%	40%	0%

Gli errori maggiormente riscontrati per gli uomini sono in linea con quelli già precedentemente evidenziati, per cui ci soffermeremo questa volta sull'uso errato dei tempi e dei modi del verbo (1):

cuis003nn

Il malvagio e potente Don Rodrigo, che si è follemente innamorato di Lucia anche se lei è già fidanzata con Renzo, *la vuole **prendere** (1) per tutti costi, però come lei aveva già fidanzata (1) con Renzo lui dà la colpa a Don Abbondio e quando **sapesse** che i due innamorati **volebbero fare** ha deciso di mandareli in fuga*

Come si può notare, anche in questo caso alcune delle forme verbali utilizzate tradiscono l'influsso del francese (fr. *prendre* > it. *prendere*), ma si notano anche delle incertezze nell'utilizzo degli ausiliari da utilizzare, così dei tentativi di padroneggiare forme verbali più complesse (*sapesse*; *volebbero fare*).

4.4.2.5.1.3 I risultati dell'esercizio 1.3

Per l'esercizio 1.3 non abbiamo dati a disposizione perché tutte le costruzioni proposte sono risultate vuote o non valide (vedi tabelle 339a e b):

Tab. 339a - CPIA Sud Sardegna – FEMMINE 30-66

Esercizio 1.3											
com_cor	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	0	0%	-	-	-	-	-	-
no	0	0%	no	0	0%						
nc/nv	1	100%	parziale	0	0%						
			nc/nv	1	100%						
tot	1	100%	tot	1	100%	-	-	-	-	-	-

Tab. 339b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Esercizio 1.3											
	n	%	ade_tes	n	%	tes_1	tes_2	tes_3	tes_4	tes_5	tes_6
sì	0	0%	sì	0	0%	-	-	-	-	-	-
no	0	0%	no	0	0%						
nc/nv	4	100%	parziale	0	0%						
			nc/nv	4	100%						
tot	4	100%	tot	4	100%	-	-	-	-	-	-

4.4.2.5.2 La dimensione testuale

Il testo prodotto dalla donna è stato giudicato non valido perché vuoto. Al contrario, i quattro uomini svolgono tutti la composizione. Nel complesso, i tempi verbali utilizzati sono soprattutto presente indicativo e passato prossimo, alternati all'imperfetto indicativo, e stavolta è presente anche un passato remoto. Non ci sono, invece, tracce di tempi di altri modi verbali (vedi tabella 340b):

Tab. 340b - CPIA Sud Sardegna – MASCHI 30-66

Analisi dei verbi			
n. somministrazioni	4	% tot	100%
testi composti	4	% tot	100%
testi non composti/non validi	0	% tot	0%
verbi totali	44	media	1100%
modo	tempo	n.tot	% tot
indicativo	presente	21	47,73%
	passato prossimo	13	29,55%
	passato remoto	1	2,27%
	imperfetto	8	18,18%
	trapassato prossimo	1	2,27%
	trapassato remoto	0	0%
	futuro semplice	0	0%
	futuro anteriore	0	0%
indicativo totale		44	100%
congiuntivo	presente	0	0%
	passato	0	0%
	imperfetto	0	0%
	trapassato	0	0%
congiuntivo totale		0	0%
condizionale	presente	0	0%
	passato	0	0%
condizionale totale		0	0%
infinito	presente	0	0%
	passato	0	0%
infinito totale		0	0%
totale complessivo		44	100%

Tra i testi prodotti, ne riportiamo uno in cui c'è un'alternanza molto vivace tra presente, passato prossimo e anche un passato remoto:

mann012nn Era già quasi tutto pronto per il mio matrimonio quando, un giorno **è arrivato** un malvagio molto potente **chi a l'itenzione** rovinare tutto a minacciarci all'improvviso. (...) Il suo nome è Don Rodrigo. **Si rivela** pronto a tutto prima **manda** due suoi sgherri a minacciare il parroco don abbondio perché **disse che ama** Lucia e poi dopo di avere ci mandato in fuga noi due **ci siamo separati** per salvare la nostra vita (...)

In questo testo – forse l'unico tra quelli prodotti dai non nativi in cui si percepisce lo sforzo reale di fare propria la trama del racconto – si rileva, ancora una volta, una modalità di produzione narrativa ancora una volta molto vicina alle strategie del racconto orale. L'informante mann012nn, maliano di madrelingua bambara e con francese e inglese nel suo repertorio linguistico, studia l'italiano da due anni e afferma di avere una competenza linguistica pari al livello B1 del QCER. Nel contesto familiare continua a usare francese e bambara, mentre in quello amicale alterna queste lingue all'uso dell'italiano. Ha, alle spalle, quattordici anni di scolarizzazione e studi universitari, che ben si riflettono nel testo proposto.

4.4.2.5.3 La dimensione lessicale

L'unica informante del gruppo ottiene risultati accettabili solo in quattro dei dieci item proposti, realizzando un punteggio medio di 2.4 (vedi tabelle 341a e 342a):

Tab. 341a: CPIA Cagliari- Serramanna – FEMMINE 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	100%	100%								
Livello 2				100%		100%		100%	100%	
Livello 3			100%		100%					
Livello 4							100%			100%
p. medio	1	1	3	2	3	2	4	2	2	4
moda	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
dev.std	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tab. 342a – CPIA Cagliari-Serramanna – classe 30-66 – FEMMINE

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
10	"coronare il loro sogno d'amore"	4
7	"tumulti"	4
3	"popolani"	3
5	"sgherri"	3
4	"nobile"	2
3	"signore del luogo"	2
8	"infuria"	2
9	"grazie alla profonda fede nella provvidenza"	2
2	"nell'italiano dei suoi giorni"	1
1	"che avrebbe assistito a tutta la vicenda"	1
	media risposte	2,4

Gli item in cui ottiene i risultati migliori sono "coronare il loro sogno d'amore" (*riusci a sposarsi*), "tumulti" (*confusione*), "popolani" (*come classe sociale*) e "sgherri" (*guardia del corpo*), mentre per gli altri fornisce parafrasi non corrette, come "infuria" (*arrebiato*) oppure campi vuoti o non validi.

I risultati degli uomini si concentrano prevalentemente tra il livello 1 e 2, ma ci sono anche dei casi (come per gli item 1 e 10) in cui le percentuali di correttezza sono buone (vedi tabella 341b):

Tab. 341b: CPIA Cagliari- Serramanna – MASCHI 30-66

	Item_1	Item_2	Item_3	Item_4	Item_5	Item_6	Item_7	Item_8	Item_9	Item_10
Livello 1	50%	50%	50%	0%	25%	75%	50%	25%	75%	25%
Livello 2	0%	25%	25%	75%	50%	25%	50%	75%	0%	0%
Livello 3	50%	25%	25%	25%	25%	0%	0%	0%	25%	75%
Livello 4	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
p. medio	2,00	1,75	1,75	2,25	1,67	1,33	1,50	1,50	1,50	2,50
moda	1	1	1	2	2	1	1	2	1	3
dev.std	1,15470	0,95743	0,95743	0,50000	0,81650	0,50000	0,57735	0,50000	1,00000	2,00000

Nel complesso, il punteggio medio ottenuto è 1.76 (vedi tabella 342b):

Tab. 342b – CPIA Cagliari-Serramanna – classe 30-66 – MASCHI

Scala dei risultati medi per item		
n.	item	media
10	“coronare il loro sogno d’amore”	2,5
4	“nobile”	2,25
1	“che avrebbe assistito a tutta la vicenda”	2
2	“nell’italiano dei suoi giorni”	1,75
3	“popolani”	1,75
5	“sgherri”	1,67
8	“infuria”	1,5
9	“grazie alla profonda fede nella provvidenza”	1,5
6	“signore del luogo”	1,33
7	“tumulti”	1,33
	media risposte	1,76

Gli item per i quali si ottengono risultati quantomeno al di sopra del punteggio 2 sono “coronare il loro sogno d’amore” (*realizzare lo sogno d’amore*, per cius003nn), “nobile” (*una categoria sociale: ricca, rispettabile* per mann012nn) e “che avrebbe assistito alla vicenda” (*che questa cosa è accaduta a sua presenza (testemone)* per mann012nn). Per gli altri i risultati accettabili sono quasi sempre attribuibili a un solo informante. Segnaliamo *un signore di dove è accaduta storia* per “signore del luogo” (mann012nn), *due persone chi sono lo stesso paese* per “popolani” (cius003nn), *uno persone alta ou grande* per “sgherri” (sela005nn).

4.4.2.5.4 Commento generale alle prove di competenza linguistica

Come abbiamo già affermato in premessa, i dati raccolti per questo sotto-gruppo di informanti sono troppo esigui per permetterci di effettuare generalizzazioni, ma, pur nella loro residualità, confermano, comunque, le tendenze già rilevate per i gruppi precedenti di non nativi, ovvero una maggiore difficoltà nell’ambito sintattico e lessicale, e una tenuta maggiore in quello testuale-narrativo, attraverso il quale gli informanti riescono, generalmente, a mettere in gioco le competenze acquisite attraverso il canale orale, anche se il livello di competenza linguistica si conferma prevalentemente all’A2 del QCER. Laddove, tuttavia, alla competenza linguistica in L2 viene associata anche una buona alfabetizzazione di base in L1, come per gli informanti maggiormente scolarizzati – carb009nn e mann012nn, le performance appaiono sensibilmente migliori rispetto alle restanti osservate. I dati sintattici che è stato possibile osservare confermano una modalità di utilizzo del canale scritto più prossima alla dimensione orale, probabilmente anche in considerazione del ruolo che ha rivestito questa area nell’apprendimento dell’italiano, e ci confermano che non si fatica ad effettuare una distinzione, nella produzione scritta in italiano, tra tratti tipici del parlato e dello scritto. Anche i testi prodotti

confermano questa tendenza, registrando una preponderanza di tempi verbali soprattutto al presente indicativo e al passato prossimo, legati, anch'essi, maggiormente al racconto orale, come precedentemente riportato anche per gli altri gruppi, nonostante sia eccezionalmente presente, per questo gruppo, anche un'occorrenza al passato remoto, prodotta, del resto, dal più scolarizzato degli informanti. Relativamente alla competenza lessicale, in ultimo, i risultati considerati corretti sono pochi, ma non si riscontrano né i casi di restringimento semantico, né quelli di paraetimologia riscontrati precedentemente.

4.5 Il profilo degli utenti del CPIA

Sulla base dei dati finora osservati, possiamo provare a rispondere alla prima delle nostre domande, ovvero se esista o meno un utente medio del CPIA che possieda determinate caratteristiche al di là che esso si trovi in una regione del nord Italia come il Piemonte o in una del Sud come la Sardegna.

Dai dati finora esaminati e presentati emerge come non sia possibile sintetizzare un unico profilo di utente tipo del CPIA, ma, piuttosto, diversi profili, ognuno con caratteristiche, obiettivi e bisogni diversi. A caratterizzare questi profili sono soprattutto, il livello di istruzione, l'età – e il conseguente bagaglio delle esperienze maturate, che non può che influenzarne obiettivi e aspettative e, in ultimo, la cittadinanza, perché, come abbiamo avuto modo di notare, gli obiettivi dei cittadini non nativi tendono a divergere da quelli dei nativi della stessa età, anche se, a tratti, sono stati individuati dei punti in comune.

4.5.1 Il profilo della donna nativa della classe 14-29

4.5.1.1 Il profilo sociolinguistico

È di madrelingua italiana, ma il suo repertorio linguistico è fondamentalmente diglossico e contempla l'utilizzo del dialetto in ambito familiare e nell'interazione coi pari. Nel dominio pubblico è l'italiano a rappresentare il suo veicolo principale di scambio comunicativo.

4.5.1.2 Il profilo scolastico

Proviene perlopiù dalla classe terza della scuola secondaria di primo grado e ha almeno nove anni di scolarizzazione pregressa. Ha abbandonato il ciclo scolastico regolare per le diverse difficoltà nello studio e per un sopravvenuto disinteresse a proseguire il percorso, ma anche perché non si sentiva portata per quel percorso. Essendo l'età delle informanti del gruppo prevalentemente più vicina ai valori minimi del range, il periodo della sua lontananza da scuola non ha avuto una durata prolungata perché ha ripreso quasi subito la frequenza presso un CPIA, e questo ha permesso di non disperdere quanto appreso in termini di competenza linguistica, la qual cosa è emersa dall'analisi delle prove somministrate. Solo in rari casi si è dedicata al lavoro.

4.5.1.3 Il profilo professionale

Non svolge alcuna attività al di fuori della scuola e al termine degli studi vorrebbe intraprendere un percorso professionale nel settore della cura della persona o anche nella ristorazione e nell'artigianato alimentare.

4.5.1.4 Il profilo motivazionale

Si è iscritta al CPIA per conseguire un titolo che le consentisse di proseguire gli studi (più se piemontese che non se sarda), ma anche di trovare un lavoro. Anche il miglioramento della propria cultura personale ha rivestito una certa importanza, seppur in forma minore. Quando residente in Piemonte, vorrebbe realizzare il proprio progetto di vita dove già risiede; se donna sarda non disdegnerebbe di trasferirsi anche in un'altra nazione europea.

4.5.1.5 Le competenze linguistiche

Nella sintassi complessa ha difficoltà maggiori se appartenente al gruppo delle giovani donne sarde che non a quello delle piemontesi, ma produce frasi coerenti con il testo proposto. In particolare riscontra problemi nell'elaborare strutture con più proposizioni e con soggetto separato dalla proposizione principale – che

tende, infatti a ripetere – o a completare le frasi con uso di tempi e modi del verbo non appropriati. In alcuni casi, emergono dei tratti di marcatezza a livello diasistemico, conseguenza del contatto tra le diverse lingue presenti nel repertorio, soprattutto sardo e italiano regionale sardo.

Si nota, in generale, una modalità comunicativa tipica delle interazioni sociali quotidiane, che manifesta difficoltà a gestire strutture sintattiche complesse (Cummins 1979), così come la tendenza a produrre testi caratterizzati da un alto grado di implicitezza, immediati e privi di pianificazione, tipici di quella che Koch/Oesterreicher hanno definito *conceptual orality* e di cui abbiamo effettuato una disamina in 2.2. Costruisce testi narrativi in prevalenza utilizzando uno schema che vede l'utilizzo di tempi all'imperfetto nello *sfondo* opporsi a quelli del passato remoto nel *primo piano* (Weinrich 1964), a dimostrazione della permanente adesione dei singoli parlanti (nonostante la giovane età e il livello di scolarizzazione) ad una, per così dire, norma ipotetica, ancora molto diffusa nelle scuole italiane, che privilegia l'utilizzo nei testi narrativi scritti (Bertinetto 1986). Nella media non ha familiarità con il lessico e le espressioni delle discipline storico-letterarie e dimostra di prediligere l'utilizzo di termini prevalentemente denotati e di espressioni idiomatiche semplici (Cummins 1979), tipiche della prossimità/immediatezza comunicativa (Koch/Oesterreicher 1985). Spesso non riesce ad afferrare interamente le accezioni delle voci proposte, a volte estendendone il significato (come per *popolani* e *signore del luogo*) o anche non cogliendo del tutto le sfumature dei modi verbali utilizzati (come per il condizionale in *avrebbe assistito a tutta la vicenda*); per paraetimologia, in alcuni casi associa termini che non hanno un legame (*nubile* per *nobile*, *popolari* per *popolani*).

4.4.2 Il profilo dell'uomo nativo della classe 14-29

4.4.2.1 Il profilo sociolinguistico

Il giovane uomo nativo ha caratteristiche a tratti differenti da quelle della donna. Può essere anche un ragazzo immigrato di seconda generazione che conserva abilità nella lingua madre di origine. Nel suo repertorio coesistono lingue e codici tipici degli ambienti giovanili, che utilizza soprattutto nel contesto familiare e nella comunicazione coi pari, ma anche nei domini pubblici, come quello lavorativo.

4.4.2.2 Il profilo scolastico

Il giovane nativo è generalmente scolarizzato per almeno nove anni e ha abbandonato gli studi durante o al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado, soprattutto a causa di problematiche inerenti allo studio, a difficoltà di ambientamento e alla perdita di motivazione. Anche in questo caso, essendo la sua età molto vicina a quella in cui si è soggetti a obbligo scolastico, il periodo intercorso tra l'interruzione degli studi e l'iscrizione al CPIA non ha avuto una lunga durata. In taluni casi, l'intervallo ha coinciso con una pausa di riflessione in cui non si è svolta alcuna attività.

4.4.2.3 Il profilo professionale

Non ha un lavoro e non è mediamente interessato a cercarne uno. Talvolta svolge un'attività professionale, seppur non a tempo pieno e consistente perlopiù in lavori manuali. Al termine del percorso di studi sarebbe interessato a operare nel settore della somministrazione di alimenti o bevande e della ristorazione, ma spesso è ancora indeciso su che professione svolgere.

4.4.2.4 Il profilo motivazionale

Si è iscritto al CPIA fondamentalmente per ragioni di tipo lavorativo. Nonostante la prosecuzione degli studi abbia rivestito un ruolo importante nella sua decisione, non ha rappresentato il motivo predominante, o quantomeno non in entrambi i territori considerati. Se il giovane è sardo, non è, infatti, interessato a conseguire un diploma di scuola superiore, ma piuttosto ad accedere al canale della formazione professionale. Sul luogo in cui realizzare i propri progetti non c'è piena concordanza tra i due gruppi: se la stragrande maggioranza dei giovani piemontesi non mette in discussione la propria permanenza nei luoghi di origine, una buona parte dei ragazzi sardi non esclude uno spostamento verso altri territori, perlopiù all'estero.

4.4.2.5 Le competenze linguistiche

Il giovane uomo nativo ha difficoltà nel controllo della sintassi complessa in maniera persino superiore alle colleghe della stessa età. Anche lui ha difficoltà con una sintassi caratterizzata da frasi complesse e subordinazione, tipica del codice CALP (Cummins 1979) e non riesce a utilizzare i connettivi in modo coerente; si percepisce una sua maggiore familiarità nella gestione di enunciati brevi, dal momento che tende a non completare le frasi in modo che abbiano un senso compiuto. Inoltre, in alcuni tratti riscontrati, come la ripetizione costante del soggetto, si intravedono tentativi di riformulazione durante l'atto comunicativo, tipici di un discorso spontaneo, costruito mentre si parla e che può emergere in testi orali spontanei (Koch/Oesterreicher 1985). Nei suoi testi narrativi prevalgono le costruzioni col passato remoto nel primo piano del testo, in linea con quanto precedentemente evidenziato per le colleghe donne della stessa fascia di età (ivi), ma sono abbastanza frequenti anche quelle con il presente indicativo, che testimoniano, ancora, di una forma di progettazione del discorso più improntata all'oralità, che solitamente emerge quando le condizioni della comunicazione sono caratterizzate da vicinanza comunicativa (*Sprache der Nähe*). Del resto, lo stesso Roggia 2011 (come già approfondito in 3.4) evidenzia come nelle narrazioni spontanee, soprattutto orali, possano anche prevalere costruzioni al passato prossimo e al presente. Al pari delle giovani donne, infine, non ha ancora interiorizzato l'utilizzo di terminologia disciplinare e di lemmi/locuzioni che supportano inferenze. Anche per lui si rilevano gli stessi casi di estensione semantica e di paraetimologia già riportati per le giovani donne.

4.5.3 Il profilo della donna nativa della classe 30-66

4.5.3.1 Il profilo sociolinguistico

La sua lingua madre è prevalentemente l'italiano, ma fanno parte del suo repertorio anche altre lingue, tra cui prevalgono il francese e i dialetti. Nel contesto familiare utilizza quasi unicamente l'italiano anche se, in taluni casi, lo alterna al dialetto, soprattutto se donna sarda. Nel contesto amicale e in quello lavorativo privilegia, invece, l'italiano.

4.5.3.2 Il profilo scolastico

Ha generalmente frequentato la scuola per un numero di anni compreso tra i sei e gli otto, e questo ha sicuramente inciso nelle sue performance, che sono più basse rispetto alla media delle donne della fascia di età inferiore. Ha interrotto gli studi tendenzialmente durante il secondo anno della scuola media, principalmente a causa di difficoltà legate allo studio e al bisogno di trovare un lavoro. Nel periodo intercorso tra l'interruzione e la ripresa degli studi ha svolto un'attività professionale.

4.5.3.3 Il profilo professionale

Se vive in Piemonte, è perlopiù lavorativamente attiva; se in Sardegna, prevalentemente disoccupata. Coloro che lavorano, svolgono prevalentemente servizi di pulizia e assistenza agli anziani, attività che continuerebbero anche al termine degli studi, ma è considerevole anche la quota di chi sarebbe disposta a svolgere qualsiasi attività o non ne svolgerebbe alcuna.

4.5.3.4 Il profilo motivazionale

La ragione per cui ha deciso di iscriversi al CPIA varia a seconda del territorio da cui proviene. L'utente piemontese è soprattutto interessata a migliorare il lavoro, quella sarda a trovarne uno. Non è tendenzialmente interessata a proseguire gli studi, ma, soprattutto in Sardegna, non esclude di continuare fino a ottenere il diploma. Vuole conseguire il titolo di conclusione del primo ciclo di istruzione perché opera nel pubblico impiego e ne ha bisogno per adeguare i suoi requisiti professionali, ma anche perché è funzionale all'accesso ai corsi di formazione professionale. Al termine degli studi non ha intenzione di spostarsi dal luogo in cui si trova.

4.5.3.5 Le competenze linguistiche

Ha molte difficoltà nel controllo della sintassi complessa, ma non nell'interpretazione del significato letterale. Ha difficoltà a completare le frasi, soprattutto quelle contenenti delle subordinate incidentali, ma anche a utilizzare connettivi per costruire argomentazioni coerenti e a usare i tempi e i modi del verbo in maniera

adeguata. La sua produzione è fortemente improntata all'oralità e alla riparazione: sono molto frequenti, infatti, fenomeni di ripetizione del soggetto e di interruzione della frase, tipici di un parlato a bassa pianificazione. Conserva, nella produzione narrativa, memoria di una modalità di tipo soprattutto scolastico che prevede che nei testi narrativi prevalgano costruzioni col passato remoto, la qual cosa stride, in un certo qual modo, con le modalità comunicative utilizzate nell'esercizio precedente.

Trova anch'essa difficoltà a fornire una descrizione adeguata alle voci lessicali proposte, al di là dell'utilizzo di espressioni idiomatiche semplici e di formule fisse molto diffuse, mentre dimostra di non avere più controllo di quelle più desuete. Difficilmente riesce a cogliere le sfumature di significato tipiche di un lessico specialistico e a bassa frequenza, oltre che quelle legate ai modi verbali. Anche in questo caso si rilevano casi di estensione semantica e di paraetimologia.

4.5.4 Il profilo dell'uomo nativo della classe 30-66

4.5.4.1 Il profilo sociolinguistico

L'utente del CPIA un po' più maturo e nativo è italofono, ma nel suo repertorio linguistico convive anche il dialetto. Comunica prevalentemente in italiano sia nei domini privati che in quelli pubblici, e, nel caso degli utenti sardi, usa il dialetto anche nei luoghi di lavoro.

4.5.4.2 Il profilo scolastico

Anche lui ha frequentato la scuola per un numero di anni compreso tra i sei e gli otto, ma, a differenza delle donne della sua stessa fascia di età, se piemontese ha abbandonato gli studi durante la scuola primaria, mentre l'utente sardo ha in media frequentato fino al secondo anno della scuola secondaria di primo grado. Nonostante l'interruzione più precoce, le performance dei piemontesi sono, comunque, superiori a quelle dei sardi. Ha interrotto il suo percorso soprattutto per difficoltà legate allo studio, ma anche per la necessità di trovare un lavoro. Nell'intervallo di tempo intercorso ha svolto un'attività professionale.

4.5.4.3 Il profilo professionale

Svolge generalmente un impiego a tempo pieno o parziale, perlopiù nel settore delle pulizie, dell'assistenza agli anziani o come operaio generico. Le professioni che svolgerebbe al termine degli studi sono varie, tra cui spiccano quelle dell'operaio/manovale e dell'autista/camionista.

4.5.4.4 Il profilo motivazionale

Si è iscritto al CPIA perché convinto, dopo aver conseguito il titolo di conclusione del primo ciclo di istruzione, di riuscire a trovare lavoro più facilmente. In alcuni casi, soprattutto in Piemonte, proseguirebbe gli studi fino al diploma, ma crede anche che la frequenza scolastica possa aiutarlo a migliorare la sua integrazione sociale. Al termine degli studi non ha intenzione di spostarsi dal luogo in cui vive.

4.5.4.5 Le competenze linguistiche

Anche lui ha difficoltà a formulare frasi complesse, subordinazione e uso di connettivi per costruire argomentazioni coerenti tipici del codice dello studio (Cummins 1979). Incontra gli ostacoli maggiori soprattutto nel completamento delle frasi e nella connessione testuale, ma anche nell'utilizzo adeguato di modi e tempi del verbo e di preposizioni e locuzioni prepositive. Anche la sua produzione testimonia una modalità più ispirata alla prossimità che non alla distanza comunicativa, più tipica nelle conversazioni spontanee. Nei testi narrativi che costruisce prevale il passato remoto, in linea con il comportamento degli altri gruppi di nativi indagati, ma non è infrequente l'uso del presente narrativo, tipico nelle produzioni caratterizzate da vicinanza comunicativa, ma anche spia del un maggiore coinvolgimento nella narrazione solitamente presente nei testi narrativi orali (ivi).

Non ha dimestichezza con il lessico tipico delle discipline storico-letterarie, soprattutto se appartiene all'utenza sarda, ma in taluni casi mostra di conoscere mediamente meglio rispetto alle donne della stessa fascia di età termini ormai desueti, nonostante proponga delle perifrasi marcate diafasicamente e non sempre adatte al contesto scolastico, tipiche della comunicazione quotidiana.

4.5.5 Il profilo della donna non nativa della classe 14-29

Visti i numeri del sotto-campione sardo delle donne di questa fascia di età, per la definizione del profilo non possiamo che basarci sul solo gruppo piemontese. Riassumeremo, quindi, brevemente le caratteristiche finora emerse per questo gruppo specifico.

4.5.5.1 Il profilo sociolinguistico

La sua lingua madre è prevalentemente l'inglese, ma il suo repertorio linguistico individuale è particolarmente ricco e complesso e prevalgono soprattutto le lingue africane, tra cui benin, esan e yoruba sono le più rappresentative. Le altre lingue conosciute sono prevalentemente l'italiano e il francese. Ha studiato la lingua italiana generalmente per non più di 2 anni, e la sua competenza linguistica si attesta al livello A2 del QCER, nonostante risieda in Italia da più di due anni. In ambito familiare la comunicazione avviene prevalentemente in inglese, ma anche il benin e in bambara. Nel contesto amicale e in quello lavorativo comunica prevalentemente in italiano, ma utilizza anche l'inglese.

4.5.5.2 Il profilo scolastico

Possiede almeno nove anni di scolarità pregressa, svolti soprattutto in una scuola del proprio Paese di origine paragonabile a una secondaria di primo grado e, nella maggior parte dei casi, ne ha completato il ciclo. In questo caso non possiamo affermare che abbia abbandonato gli studi, anche se generalmente afferma di non averli proseguiti per questioni di ordine economico. Al termine del percorso si è dedicata al lavoro.

4.5.5.3 Il profilo professionale

Non ha un lavoro, ma lo cerca. Vorrebbe trovare un impiego nel settore della ristorazione, dell'assistenza ad anziani o disabili e della cura della persona.

4.5.5.4 Il profilo motivazionale

La ragione principale che per cui si è trasferita in Italia, prima, e si è iscritta al CPIA, poi, è la ricerca di un lavoro. Ha anche bisogno di ottenere il permesso di soggiorno, che, in Italia, è comunque funzionale all'inquadramento professionale. Vorrebbe proseguire gli studi fino al diploma e attraverso il CPIA intravede la possibilità di migliorare la propria condizione culturale e sociale. Tra le ulteriori motivazioni addotte per giustificare l'inizio del suo percorso, l'esigenza di migliorare le proprie competenze in lingua italiana, ma anche di ottenere un titolo per l'accesso al sistema della formazione professionale. Al termine degli studi intende continuare a vivere in Italia.

4.5.5.5 Le competenze linguistiche

Il possesso di competenze linguistiche ancora attestabili al livello di sopravvivenza del QCER, così come la permanenza ancora a uno stadio di lingua BICS, ne pregiudicano la capacità di formulare frasi sintatticamente complesse. Nei casi in cui è possibile effettuare una valutazione è, però, evidente che rispetta il significato del brano da cui sono estrapolate. Gli errori sintattici che replica più frequentemente riguardano la ripetizione del soggetto, la concordanza tra soggetto e verbo e la tendenza a non completare le frasi con più di una proposizione, tratti che tradiscono modalità di apprendimento della L2 avvenuta soprattutto attraverso il canale orale; sono, naturalmente, presenti anche fenomeni legati all'interlingua, con influenze prevalentemente dal francese, specialmente nella coniugazione dei tempi verbali (Pallotti 2005). Tale influenza è confermata nella produzione dei testi narrativi, strutturati, solitamente, con tempi al passato prossimo e all'imperfetto, mentre non si attestano occorrenze di verbi al passato remoto. I testi, sono, inoltre, fortemente improntati alla propria storia e cultura personali, e lasciano intuire l'assenza di quella competenza enciclopedica che caratterizza, invece, i testi degli informanti nativi (Ferrari, Pallotti 2005).

Nemmeno il lessico scolastico e disciplinare si rivelano ancora alla sua portata. Nei rari casi in cui si ottengono delle risposte valutabili, si riscontrano generalmente gli stessi casi di paraetimologia riscontrati nell'analisi effettuata per i gruppi precedenti.

4.5.6 Il profilo dell'uomo non nativo della classe 14-29

4.5.6.1 Il profilo sociolinguistico

Anche il plurilinguismo dell'utente non nativo di questa fascia di età è fortemente marcato. Parla prevalentemente inglese e francese, unitamente a una schiera di lingue africane tra cui predominano bambara, mandinka e pular. A completare il repertorio, l'italiano e altre lingue che ha, probabilmente, appreso anche nel corso del lungo tragitto verso l'Italia. Ha in linea di massima studiato l'italiano per non più di due anni ma, rispetto all'utenza femminile, la sua competenza nella lingua italiana si sposta tra il livello A2 e il B1 del QCER; questa competenza è maturata, però, in un periodo di permanenza in Italia nella metà dei casi superiore ai due anni. Di solito comunica nel contesto familiare in francese, inglese e nelle lingue dei Paesi di provenienza, tra cui predominano pular, mandinka e bambara; nello spazio comunicativo familiare l'italiano ha un ruolo marginale. Con gli amici e nel lavoro utilizza, invece, soprattutto l'italiano, ma anche francese e inglese in forma residuale.

4.5.6.2 Il profilo scolastico

Ha frequentato la scuola nel suo Paese di origine per almeno sei anni, meno delle donne della sua stessa età; se residente in Piemonte, è mediamente più istruito rispetto a chi frequenta il CPIA in Sardegna, dove la maggior parte degli utenti ha frequentato solo un percorso di scuola primaria. Nel complesso non ha completato, quindi, un ciclo assimilabile alla scuola secondaria di primo grado. Ha lasciato la scuola per ragioni di ordine economico e logistico, ma anche per difficoltà legate allo studio. Successivamente all'interruzione, ha trovato un'occupazione o ha lasciato il proprio Paese.

4.5.6.3 Il profilo professionale

Mediamente non ha un'occupazione, ma ne vorrebbe una. Chi lavora è impiegato soprattutto nella ristorazione e nell'artigianato alimentare, ma anche come operaio specializzato nel settore dell'edilizia e della meccanica.

4.5.6.4 Il profilo motivazionale

Si è trasferito in Italia per motivi umanitari e per studiare, e solo in via residuale per lavoro. Come le giovani donne della sua età, si è iscritto al CPIA per avere maggiori possibilità di trovare un impiego, ma anche per ottenere il permesso di soggiorno e integrarsi socialmente. È, parimenti, suo obiettivo ottenere un diploma di scuola secondaria superiore e migliorare la sua cultura personale. Attraverso la frequenza scolastica intende, nondimeno, migliorare le proprie competenze linguistiche. Una volta terminati gli studi, rimarrebbe nella regione in cui si trova.

4.5.6.5 Commento generale alle prove di competenza linguistica

La difficoltà a utilizzare le strutture sintattiche complesse si accentua e in taluni casi aumenta anche la percentuale delle risposte non valide. Nonostante il livello di competenza linguistica in italiano dichiarato sia mediamente più alto, il codice controllato manifesta, evidentemente, ancora i tratti del BICS. Il significato delle frasi prodotte è generalmente coerente con il brano assegnato, ma in esse si manifestano frequentemente tratti tipici del discorso orale – come, tra l'altro, la predilezione per enunciati brevi e, spesso, interrotti prima che la frase abbia un senso compiuto, così come la ripetizione del soggetto, frequenti nella comunicazione a bassa progettazione –. Sono frequenti, allo stesso modo, fenomeni legati allo stadio di interlingua dei parlanti, che si manifestano, in alcuni casi, con la sovraestensione delle preposizioni, anche in contesti in cui non sarebbe richiesta o al posto di un'altra preposizione più appropriata (Tavosanis 2021). Anche lui produce testi narrativi in cui il tempo narrativo trainante è il presente – che viene alternato al passato prossimo – più vicini e adatti sia alla modalità orale, a lui più familiare, sia al tema raccontato, perlopiù autobiografico.

Anche in questo caso i campi di descrizione delle voci lessicali proposte vengono prevalentemente lasciati vuoti o non sono validi. Le poche risposte ritenute accettabili tendono, comunque, a non rilevare le sfumature di lessico e locuzioni decontestualizzate.

4.5.7 Il profilo della donna non nativa della classe 30-66

Anche per la definizione del profilo delle donne non native di questa fascia di età ci baseremo principalmente sul campione piemontese perché quello sardo è costituito da una sola informante.

4.5.7.1 Il profilo sociolinguistico

La donna non nativa appartenente a questo gruppo è fortemente plurilingue. Parla soprattutto esan, inglese e wolof, ma anche inglese e italiano. Ha studiato italiano per un periodo, in media, tra i due e i cinque anni, in linea con il suo tempo di permanenza in Italia, e la sua competenza linguistica si attesta, perlopiù, al livello A2. Nel contesto familiare comunica perlopiù in inglese, mentre, con gli amici e negli ambienti di lavoro, utilizza soprattutto l'italiano.

4.5.7.2 Il profilo scolastico

Il profilo scolastico diverge tra i due sotto-campioni piemontese e sardo. Le informanti che vivono in Piemonte, infatti, possiedono almeno nove anni di scolarizzazione e hanno, generalmente, frequentato almeno un percorso di scuola secondaria di primo grado, completato nella maggior parte dei casi, mentre il livello di istruzione di coloro che vivono in Sardegna non supera gli otto anni di frequenza scolastica.

Ha abbandonato la scuola perché la famiglia non era favorevole al proseguo dei suoi studi, ma anche perché voleva trovare un lavoro. Successivamente all'interruzione, ha svolto un'attività professionale.

4.5.7.3 Il profilo professionale

Non è occupata professionalmente, ma vorrebbe trovare un impiego. Se lavora, lo fa come addetta alle pulizie o badante. Al termine degli studi, vorrebbe trovare un impiego come oss o assistente domiciliare.

4.5.7.4 Il profilo motivazionale

È venuta in Italia per lavorare o per raggiungere la propria famiglia. Ottenere il permesso di soggiorno ha costituito per lei un fattore rilevante al momento dell'iscrizione, ma non il più importante, che è rappresentato, piuttosto, dalla necessità di trovare un impiego. Non è interessata a ottenere un diploma di scuola superiore, ma vorrebbe comunque migliorare la propria cultura personale e soprattutto le sue competenze in lingua italiana. Attraverso la frequenza scolastica intravede anche la possibilità di migliorare la sua integrazione sociale. Al termine degli studi vorrebbe rimanere in Italia, ma non necessariamente nella stessa regione.

4.5.7.5 Le competenze linguistiche

Anche per lei si conferma una non ancora raggiunta familiarità con la complessità discorsiva e sintattica tipiche del codice utilizzato nello studio, anche se è capace di cogliere il significato del testo somministrato. Le sue produzioni confermano la presenza di quei tratti tipici del parlato pianificato (mancanza di coesione e ripetizione del soggetto), ma anche dell'interlingua (sovraestensione delle preposizioni), con frequenti interferenze con la lingua francese, specialmente nella coniugazione dei tempi verbali. Per le informanti scarsamente scolarizzate, inoltre, pesa inoltre, una probabilmente debole *literacy* nella L1, che comporta una maggiore difficoltà, rispetto alle colleghe più istruite del campione, ad acquisire strutture sintattiche e testuali più complesse (vedi Cummins 1989 et al., discussi in 2.3.1).

I testi che costruisce, fortemente autobiografici, sono caratterizzati dalla presenza di tempi narrativi soprattutto al presente indicativo e al passato prossimo, più frequenti nel registro linguistico in cui comunica, ma anche più vicine alle forme della L1 in cui è alfabetizzata, che a volte interferisce con la lingua target.

Non manifesta ancora dimestichezza con il lessico specialistico tipico del contesto scolastico, e, nei rari casi in cui si ottengono delle risposte valutabili, si riscontrano, generalmente, gli stessi casi di paraetimologia riscontrati nell'analisi effettuata per i gruppi precedenti. Si percepisce, inoltre, una non ancora raggiunta consapevolezza linguistica (Riehl 2020), da cui deriva l'incapacità di effettuare valutazioni diastratiche e diafasiche all'atto della selezione del lessico da utilizzare (Krefeld 2004).

4.5.8 Il profilo dell'uomo non nativo della classe 30-66

4.5.8.1 Il profilo sociolinguistico

È fondamentalmente di madrelingua inglese. Parla italiano, ma lo studia da non più di due anni, anche se risiede in Italia da un periodo mediamente più lungo; la sua competenza linguistica è mediamente di livello A2. In famiglia e con gli amici parla prevalentemente inglese e francese, con gli amici, soprattutto italiano.

4.5.8.2 Il profilo scolastico

Se residente in Piemonte, ha frequentato almeno nove anni di scuola nel suo Paese di origine, soprattutto alla scuola secondaria di primo grado e l'ha completata nella maggior parte dei casi, mentre l'informante che risiede in Sardegna ha interrotto gli studi prevalentemente durante la scuola primaria. Ha abbandonato la scuola perché voleva trovare un lavoro, ma anche perché non riusciva a sostenerne più i costi. Successivamente all'interruzione degli studi ha lavorato.

4.5.8.3 Il profilo professionale

Non lavora, ma è alla ricerca di un impiego. Se lavora, è impiegato perlopiù come agricoltore. Al termine degli studi vorrebbe trovare un impiego come operaio specializzato (saldatore elettricista), ma anche nella ristorazione.

4.5.8.4 Il profilo motivazionale

È arrivato in Italia per lavorare o per studiare. Si è iscritto al CPIA per ottenere il permesso di soggiorno e per trovare lavoro, ma è interessato anche a ottenere un diploma di scuola superiore e a migliorare la propria cultura personale. Allo stesso modo, riveste per lui un'importanza molto elevata migliorare la propria integrazione sociale. Al termine degli studi, resterebbe preferibilmente nella regione in cui si trova già, ma alcuni di essi tornerebbero nel proprio Paese natio.

4.5.8.5 Le competenze linguistiche

Condivide le stesse difficoltà dei gruppi di non nativi precedentemente analizzati, con le strutture sintattiche complesse tipiche delle discipline di studio, quando sufficientemente scolarizzato, le sue performance sono mediamente migliori rispetto a quelle degli altri non nativi, ma la situazione si rovescia nel sotto-campione sardo, la cui bassa competenza in *literacy* nella L1, così come le colleghe non native della stessa fascia di età, ha contribuito, assieme al livello di conoscenza della lingua ancora base, a inficiare le performance delle prove.

Nelle frasi scorrette, ma, quantomeno, valutabili, si riscontrano quei tratti della prossimità comunicativa funzionali al parlato quotidiano, ma distanti dal codice utilizzato in ambito scolastico ormai ben noti, così come fenomeni tipici dell'interlingua, rilevati soprattutto nella coniugazione verbale e nell'utilizzo delle preposizioni nei parlanti di madrelingua francese.

I testi narrativi prodotti vedono costruzioni al passato prossimo, spia, come per le situazioni già precedentemente analizzate, sia di una concezione del canale scritto più vicino all'orale, sia delle interferenze con L1.

L'incapacità, nella maggior parte dei casi, di svolgere l'esercizio di comprensione lessicale conferma, infine, la profonda distanza dal lessico proposto nelle prove.

4.6 I profili medi degli utenti del CPIA

All'inizio di questa trattazione ci eravamo posti l'obiettivo di individuare e definire un profilo medio dell'utente del CPIA, in modo da, partendo da obiettivi in ingresso, bagaglio personale e esigenze formative, arrivare alla strutturazione di un'offerta didattica tagliata su misura. L'analisi finora effettuata ha, tuttavia, evidenziato come, nonostante esistano delle caratteristiche e delle esigenze simili tra gli utenti, i bisogni dell'utenza italiana e straniera a volte coincidano in quanto a motivazione, obiettivi finali ed esigenze linguistiche, ma varino a seconda dell'età, del sesso e della provenienza geografica.

Partendo dal primo degli aspetti considerati, il repertorio linguistico, vediamo che una vera e sostanziale differenza risiede, evidentemente, solo tra i gruppi di nativi e di non nativi, a causa del marcato plurilinguismo

di questi ultimi e delle non sempre coincidenti funzioni assegnate alla lingua italiana, che vediamo utilizzata prevalentemente negli ambiti lavorativo e amicale.

Anche tra gli italofoeni emergono, però, delle differenze, perché, benché l'italiano sia la lingua utilizzata più frequentemente in tutti gli ambiti analizzati, specialmente nel gruppo della fascia di età dai 30 ai 66 anni non sono infrequenti situazioni di dialettologia e diglossia, con il dialetto che, in taluni casi, arriva a contendere anche alcuni domini pubblici.

La scolarità è mediamente più solida nei gruppi di utenti più giovani, siano essi nativi o non nativi, mentre tende a scendere all'aumentare dell'età per entrambi i gruppi. Il motivo dell'interruzione scolastica è in parte trasversale ai gruppi dei nativi nel caso dell'abbandono legato alle difficoltà legate nello studio, mentre è più caratteristico delle fasce più mature e dei gruppi dei non nativi se legato a cause di ordine economico e alla necessità di trovare un lavoro.

Il retroterra esperienziale ci parla dei soli utenti più giovani, nativi e non nativi, che non hanno avuto, nel corso dell'interruzione degli studi, tendenzialmente alcun trascorso lavorativo, a differenza degli informanti più maturi di entrambi i gruppi.

Nemmeno la motivazione alla base della scelta di riprendere il percorso scolastico presso un CPIA coincide sempre: se sono, infatti, interessati a proseguire gli studi quasi tutte le donne native e parte di quelle non native, così come tutti gli uomini (nativi e non nativi), le donne non native e parte delle donne native hanno, soprattutto, interesse a trovare un'occupazione o a maturare i requisiti necessari a ottenerne una, come è il caso, ad esempio, del permesso di soggiorno per gli studenti non nativi – funzionale all'ottenimento di un impiego – ma anche il miglioramento del commento generale alle prove di competenza linguistica per i non nativi. Tuttavia, anche laddove la causa che ha portato all'iscrizione è ascrivibile quasi unicamente a motivazioni professionali, vediamo come, tra i lavori indicati come preferibili, la maggior parte di essi contemplino un percorso di formazione professionale propedeutico (oss, ma anche estetista o parrucchiere) che prevede, in ogni caso, la frequenza di un corso di studi che, seppur non porti al diploma, richiede comunque dei requisiti minimi in ingresso.

Le diverse competenze linguistiche, seppur non si possano ovviamente confrontare tra loro studenti madrelingua con apprendenti non nativi – la cui conoscenza della lingua italiana è, nella maggior parte dei casi, ancora basica e, talvolta, si aggiunge a una scarsa scolarizzazione nella L1 – sono un elemento che contribuisce a incidere nell'acquisizione delle strutture tipiche dello studio (la CALP di Cummins 1989, ma anche la *conceptual literacy* di Wolf/Oesterreicher 1985).

Nonostante la diversa provenienza linguistica, e benché a livelli sicuramente diversi, i gruppi di studenti nativi e non nativi condividono difficoltà considerevoli, soprattutto a livello sintattico, ma persino il controllo di un certo lessico specialistico funzionale allo studio sembra in via di consolidamento soltanto nei gruppi dei giovani nativi.

Appare evidente, come si è avuto modo di evidenziare più volte precedentemente, un comportamento linguistico – sia dei nativi che dei non nativi – fortemente improntato alla vicinanza comunicativa (*Sprache der Nähe*), mentre, nel contesto dello studio, andrebbe privilegiata una modalità più vicina alla *conceptual literacy*, la quale designa, piuttosto, pratiche linguistiche caratterizzate da distanza comunicativa (*Sprache der Distanz*), come approfondito in 2.2 seguendo la teorizzazione di Koch/Oesterreicher 1985.

Le motivazioni per le quali, però, la modalità di comunicazione appaiano coincidere tra i due gruppi – seppur con un impatto sulle performance decisamente diverso – non possono, evidentemente, collimare.

Per i nativi, tale comportamento linguistico potrebbe essere conseguenza della fragilità derivata dall'abbandono scolastico, cristallizzatasi, negli informanti appartenenti alla fascia di età più matura, a causa della distanza di un numero maggiore di anni dal contesto dell'istruzione formale. Questa condizione di scolarizzazione parziale o discontinua, che li porta a non padroneggiare pienamente l'italiano standard e a mostrare un uso della lingua instabile, con oscillazioni tra tratti dell'italiano standard, elementi dell'italiano popolare e interferenze del dialetto o di altre varietà, permetterebbe di collocare questa parte di popolazione in quella fascia intermedia di parlanti/scriventi definita dei *semicolti* (D'Achille 1994; Fresu 2014/2016).

Abbiamo visto, però, che la problematica della scarsa scolarizzazione non è infrequente nemmeno per i parlanti non nativi, e può creare ulteriori problemi laddove l'apprendente di L2 non abbia acquisito in maniera adeguata la *literacy* nella sua lingua madre (Cummins 1989, Riehl 2020 *et al.*).

È, inoltre, evidente, come, a prescindere dal livello di scolarizzazione pregressa, la maggior parte di essi si trovi ad uno stadio dell'interlingua in cui non è stata ancora maturata la padronanza di determinate strutture che facilitino l'acquisizione di abilità funzionali ai percorsi di studio (Pienemann 1998, Pallotti 2005, Balboni 2014 *et al.*), anche perché l'apprendimento della lingua italiana avviene perlopiù in contesti spontanei, all'interno di glossotopi in cui, a dominare, nella lingua target, è la dimensione dell'oralità, ed è più difficile che si riescano ad acquisire la consapevolezza diastratica e diafasica (Krefeld 2004).

Sulla base di quanto evidenziato finora, si è, perciò, realizzato come non esista, in realtà, uno solo, ma *diversi* utenti medi del CPIA, con caratteristiche sufficientemente caratteristiche da definire tre tipi di profili di studenti con bisogni da soddisfare attraverso percorsi distinti.

- *Profilo 1* - Studente/ssa interessato/a a proseguire gli studi fino al diploma. Deve colmare le sue lacune linguistiche per raggiungere gli obiettivi di studio.
- *Profilo 2* – Studente/ssa non interessato/a a ottenere un diploma, ma a svolgere un impiego a cui è propedeutico un percorso di formazione professionale, per la frequenza del quale deve comunque possedere delCommento generale alle prove di competenza linguistica e delle abilità di studio non inferiori a quelle previste in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, nonché ad acquisire terminologie e strutture tipiche della professione di interesse.
- *Profilo 3* – Studente/ssa interessato/a a trovare un'occupazione. Non richiede un percorso di formazione professionale propedeutico, ma dovrebbe comunque possedere dei requisiti linguistici minimi per accedere al mondo del lavoro o per tutto ciò a cui la licenza media/scuola secondaria di primo grado è funzionale, anche in considerazione dello scenario dipinto dal rapporto OCSE-PIAAC 2013 illustrato nell'introduzione al presente lavoro.

Capitolo 5 - Dalle evidenze (socio)linguistiche ai bisogni degli apprendenti: prospettive future

Abbiamo chiuso il capitolo 4 indicando quali sono, sulla base delle evidenze raccolte, le tre tipologie principali di studenti a cui il CPIA dovrebbe dare una risposta didattica in considerazione dei loro bisogni formativi specifici. Proveremo, ora, ad allargare questa istantanea alle caratteristiche che un'offerta formativa a loro destinata potrebbe avere. Riteniamo che prima di poterlo fare, però, debbano essere fatte delle premesse

5.1 I piani di intervento

Le due utenze principali a cui si rivolge il CPIA, studenti di cittadinanza italiana e non italiana, seppur a volte abbiano obiettivi e aspettative finali comuni, non possono però essere messe sullo stesso piano, anche in considerazione di quanto esposto nel capitolo 2 (ivi).

Infatti, anche laddove le lacune dei nativi nelle competenze obiettivo debbano considerarsi gravi (come effettivamente sono), le cause di queste difficoltà non coincidono, o lo fanno solo in parte, con quelle dei non nativi. Mentre le carenze riscontrate nel gruppo dei cittadini italiani più giovani, per esempio, derivano perlopiù, vista l'età media degli informanti, da un mancato raggiungimento degli obiettivi minimi di apprendimento per la scuola del primo ciclo così come definiti nelle Indicazioni nazionali del 2012 (cfr. 1.2) a cui è conseguito un temporaneo abbandono scolastico, le difficoltà della fascia di utenti più maturi parrebbero, al contrario, derivare, come suggerito dalle recenti indagini OCSE-PIAAC sui *low skilled* in Italia, da situazioni di analfabetismo funzionale di base o acuito da uno scarso e prolungato esercizio delle competenze alfanumeriche (analfabetismo di ritorno). Nessuna delle due dimensioni può però, in ogni caso, mettere in discussione il loro ruolo di parlanti di italiano come L1, o meglio di conoscitori della norma che regola l'uso del codice (Coseriu 1971), seppur in una condizione che potremmo definire di svantaggio e in cui le funzioni, i livelli e i registri della lingua sono male o per nulla padroneggiati (Berruto 1996). Questa tipologia di utenti, che nell'indagine OCSE-PIAAC di cui sopra vengono definiti *low skilled*, in Italia sono perlopiù – ma non unicamente – distribuiti nella fascia d'età over 55 (Amendola – Mineo 2018).

Per gli adulti stranieri il problema si pone in maniera differente e probabilmente più complessa. Anche in presenza di una scolarizzazione di base nella propria lingua madre – come nella maggior parte dei casi da noi trattati – gli studenti qui esaminati possiedono perlopiù una competenza nella lingua italiana pari al livello A2 del QCER il quale, come indicato in 2.2, fornisce competenze linguistiche che possiamo definire di tipo *BICS* – quindi per l'assolvimento di bisogni comunicativi essenziali – mentre la frequenza di un corso di primo periodo didattico ne prevederebbe piuttosto una di tipo *CALP*, attestante il possesso di competenze idonee ad affrontare compiti complessi nell'ambito dello studio.

Generalmente l'acquisizione di queste competenze viene acquisito a partire dal livello B1 del QCER (tempi verbali tipici dei testi scolastici, connettivi testuali, ecc.) e si completa con il livello B2 (sintassi complessa, nominalizzazioni, ecc.). Per gli studenti non nativi, quando non intervenga un contesto di analfabetismo nella L1 o svantaggio linguistico pregresso a complicare ulteriormente la situazione, come nella maggior parte dei casi qui analizzati⁸³, si pone, piuttosto, un problema di acquisizione di competenze non ancora maturate.

5.2 L'offerta didattica dei CPIA e i bisogni formativi dell'utenza

A questo proposito (come già illustrato in 1.2) l'assetto didattico del CPIA contempla, soprattutto per gli utenti stranieri, l'estensione del numero delle ore previste per i corsi di primo periodo – le cosiddette 200 ore –

⁸³ Nonostante solo una bassissima percentuale degli informanti non nativi coinvolti nella ricerca fossero analfabeti o scarsamente scolarizzati, ci risulta da un'esperienza diretta di insegnamento che presso i CPIA questa categoria di utenza sia, negli anni, cresciuta sensibilmente. Ad esempio, rispetto al 2018-19 – anno della nostra somministrazione – la composizione degli studenti non nativi del CPIA di Cagliari è passata da una prevalenza di studenti africani a una nuova maggioranza di utenti bengalesi, soprattutto giovani uomini della fascia di età 14-29 scarsamente o per nulla scolarizzati, i bisogni dei quali necessitano di percorsi di alfabetizzazione strumentale, oltre che linguistica.

proprio per colmare eventuali lacune linguistiche, che vengono generalmente impiegate, però, per studenti con scolarizzazione estremamente bassa e deficit nelle abilità alfanumeriche.

Anche la pratica talvolta adottata, supportata da un filone scientifico consistente, della facilitazione dei testi di studio per far fronte alle difficoltà linguistiche degli utenti stranieri⁸⁴, se in un quadro complesso come quello in oggetto rappresenta senz'altro una risposta valida per risolvere una situazione di emergenza nelle classi e colmare la distanza tra utenti nativi e non nativi, da un lato, e studenti con inadeguate competenze linguistiche e testi o linguaggi scolastici dall'altra, il rischio è che questa modalità rappresenti più un palliativo che non una reale soluzione al problema.

Fornire al discente un testo semplificato può, infatti, risolvere il bisogno educativo nell'immediato, ma, specialmente nel caso in cui lo studente intendesse proseguire con gli studi, la mancata acquisizione di determinate strutture linguistiche non farebbe che ripresentarsi, aggravata, in altri modi e in altri momenti, fuori o dentro la scuola, dove, però, non ci sarebbe la possibilità di usufruire del filtro di un testo semplificato.

Riteniamo, d'altronde, che, in quanto luogo deputato all'apprendimento, la scuola non possa né differire il raggiungimento di questo obiettivo per troppo tempo, né, tanto meno, demandarlo ad altri attori; è nostra opinione, pertanto, che la pratica della semplificazione debba essere accompagnata da un processo di acquisizione di quelle strutture linguistiche la conoscenza delle quali permetterebbe agli studenti di padroneggiare una lingua non monca e funzionale ad un reale inserimento lavorativo e sociale (Barni 2001; Serragiotto 2008).

5.3 La necessità di un riassetto dell'offerta formativa dei CPIA

Quanto finora descritto circa l'esigenza di potenziare il Commento generale alle prove di competenza linguistica degli utenti più fragili in quanto strumento e veicolo funzionale al raggiungimento degli obiettivi emersi in 4.6, evidenzia, a nostro avviso, l'attuale inadeguatezza dell'offerta formativa dei CPIA a rispondere in maniere efficace alle effettive esigenze di parte dell'utenza servita. Ciò appare ancora più grave in considerazione del ruolo sociale storicamente attribuito a tali istituzioni fin dalla nascita dei primi corsi per il recupero dell'analfabetismo (vedi 1.1). Il loro attuale assetto, come disciplinato dal DPR 263/12, non pare, infatti, contemplare le seguenti criticità:

- non esistono dei moduli propedeutici all'inserimento degli utenti nativi fragili nei corsi di primo e di secondo periodo, che vengono generalmente immessi nei corsi ordinamentali;
- le esigenze di nativi e non nativi sono diverse in quanto madrelingua da un lato e studenti apprendenti un'altra lingua dall'altro, per cui difficilmente le due utenze possono seguire un percorso comune;
- l'ordinamento del CPIA non prevede per gli studenti non nativi un periodo di transizione tra la fine del corso di livello A2, con il conseguente manifestarsi delle criticità descritte in 2.2;
- spesso gli studenti stranieri hanno tempi contingentati per la frequenza scolastica perché la regolarizzazione del loro soggiorno è generalmente legata anche allo svolgimento di un impiego regolare.

Sulla base dello scenario qui descritto e della marcata eterogeneità dei bisogni formativi emersa in 4.6, nonostante le regole dell'apprendimento linguistico suggerirebbero l'opportunità di maturare le competenze propedeutiche ad un percorso preliminarmente e non successivamente (Krashen 1988), siamo portati a ipotizzare che l'incardinamento all'interno dell'offerta ordinamentale dei CPIA di moduli ponte di potenziamento linguistico tra corsi di primo e secondo periodo didattico, costruiti a partire dai profili emersi in cap. 4.6, possa contribuire alla soluzione del "problema". D'altro canto, per quanto premesso in 2.2 e 5.2, una tale organizzazione permetterebbe di prevedere interventi di durata diversa: più lunghi e articolati per i non nativi e più brevi e mirati per i nativi.

⁸⁴ La letteratura sul tema è stata alquanto prolifica a partire dai primi anni 2000. Tra i tanti, segnaliamo i lavori di Ferrari-Pallotti del 2005 e di Amoruso 2010 sulla facilitazione e la riscrittura funzionale dei testi per venire incontro ai bisogni dell'utenza di madrelingua non italiana.

5.4 L'analisi dei bisogni e le ipotesi di intervento

Un intervento sulle carenze linguistiche qui emerse ci sembra, del resto, funzionale al soddisfacimento dei bisogni formativi di ciascuna delle tipologie di utenti individuate: lo studente in procinto di proseguire il suo percorso nella scuola secondaria di secondo grado (profilo 1) ha senz'altro bisogno di rinforzare le sue abilità in vista del raggiungimento dei suoi obiettivi di studio; lo studente interessato ad intraprendere il percorso della formazione professionale (profilo 2) non può di certo prescindere da una competenza linguistica adeguata, in special modo per l'acquisizione del lessico e delle strutture tipiche delle microlingue specialistiche (v. 2.1); lo studente che vuole trovare quanto prima un'occupazione (profilo 3) necessita di padroneggiare la lingua, sia essa L1 o L2, appropriatamente, soprattutto per arrivare a esercitare quel diritto di cittadinanza che è strettamente legato alle competenze in *literacy* e *numeracy* (rapporto OCSE-PIAAC 2013).

Dalle criticità emerse nella nostra trattazione, gli argomenti che un syllabo per questi profili di studenti dovrebbe possedere sono di fatto già inclusi nelle indicazioni nazionali del 2012 per la scuola del primo ciclo e nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (art.11, comma 10, DPR 263/2012), e sono quelli che abbiamo più volte indicato nella nostra trattazione (capitolo 1, ivi) e che hanno ispirato la nostra ricerca (capitolo 3, ivi). Allo stesso modo, indicazioni importanti e dettagliate sono presenti nei descrittori dei diversi livelli presenti nel QCER, soprattutto nel *Companion volume*, pubblicato nel 2020, che include innovazioni e sviluppi concettuali e pratici per l'insegnamento delle lingue, lo sviluppo di programmi di studio e la promozione dell'educazione plurilingue e pluriculturale⁸⁵.

Sulla base, quindi, di quanto descritto nel capitolo 2 (ivi), delle linee guida sopra indicate e dei risultati ottenuti successivamente all'analisi, consideriamo che siano tre le aree sui cui agire per la progettazione di un syllabo afferente allo sviluppo delle abilità qui di interesse per gli studenti nativi e non nativi:

- potenziamento di abilità di studio trasversali propedeutiche all'apprendimento di tutte le discipline (per tutti i profili individuati);
- abilità sociolinguistiche, enciclopediche e interculturali (per tutti i profili individuati);
- per la loro trasversalità a tutte le materie: competenze specifiche nella produzione testuale – morfosintassi, ortografia, coerenza, coesione e adeguatezza allo scopo e al destinatario – (per tutti i profili individuati);
- microlingue disciplinari propedeutiche alla frequenza di corsi di formazione professionale (profilo 2);
- potenziamento linguistico ad un livello almeno B1 del QCER (per gli studenti non nativi di tutti i profili individuati).

Le modalità in cui questi moduli formativi potrebbero svolgersi sono, come abbiamo già avuto modo di verificare, già previste nell'ordinamento dei CPIA.

Per l'organizzazione di tali corsi, che potrebbero essere definiti di "potenziamento", infatti, i CPIA possiedono almeno due margini all'interno dei quali operare; il primo è rappresentato dalle 200 ore propedeutiche ai corsi di primo livello/primo periodo, che possono essere utilizzate anche ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri, come recita il comma 1, lettera c) delle linee guida di cui all'articolo 11, comma 10 del DPR 263/12.

Il secondo ha origine, invece, dal regolamento sull'autonomia scolastica di cui all'art. 275/99, che, all'art.9, c.1 recita: "Le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti" intenzione confermata, del resto, dall'art.2 del DPR 263/2012, il quale, al comma

⁸⁵ Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.

5, recita: “I Centri possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia e nei limiti delle risorse allo scopo disponibili e delle dotazioni organiche assegnate (...)”

Per questioni organizzative, l'incardinamento nell'offerta formativa dei CPIA di moduli di potenziamento linguistico, propedeutici al soddisfacimento dei bisogni degli utenti con i profili sopra tratteggiati e emersi in seguito alla nostra analisi, potrebbero inserirsi, pertanto, o precedentemente all'avvio dei corsi di primo periodo didattico, utilizzando le 200 ore di potenziamento che l'ordinamento mette a disposizione – specialmente per gli utenti non nativi a bassa scolarizzazione – sia come potenziamento propedeutico alla frequenza dei corsi di secondo periodo, e inquadrabili come corsi di ampliamento dell'offerta formativa.

D'altro canto, per quanto premesso in 2.2 e 5.2, una tale organizzazione dovrebbe prevedere interventi separati e di durata diversa: più lunghi e articolati per i non nativi e più brevi e mirati per i nativi. Per la volatilità che caratterizza la tipologia di utenza che frequenta i Centri, inoltre, sarebbe auspicabile che ogni modulo avesse una durata non superiore alle 30 ore, che si svolgesse in più periodi dell'anno scolastico e che fosse, eventualmente, replicabile alla sua conclusione.

In ultimo, desideriamo chiudere con una riflessione. La scuola in Italia è spesso oggetto di attacco da più fronti. Spesso le si rimprovera la sua inadeguatezza e la sua impreparazione a fronteggiare le criticità che la società pone continuamente. Tuttavia, concordiamo con Berruto 1996 sul fatto che la Scuola possa fare invece molto per migliorare “lo sviluppo delle capacità e del possesso delle funzioni, dei livelli, e dei registri della lingua male o per nulla padroneggiati” che sono la chiave stessa dell'esercizio della Cittadinanza.

5.5 Conclusioni generali

Alla fine di questo percorso, cominciato ormai otto anni fa, ci troviamo a dover fare un bilancio del lavoro svolto. L'obiettivo che ci eravamo posti, come indicato già nell'introduzione alla discussione, era trovare elementi intorno a questioni specifiche grazie all'analisi dei dati raccolti.

Alla prima domanda, ovvero, se esista o meno un profilo medio dell'utente del CPIA e quali sono le sue caratteristiche, riteniamo di essere riusciti a dare una risposta, anche se è emerso che la platea dei CPIA è talmente vasta e variegata da non permettere di inquadrarla all'interno di un unico profilo.

Grazie all'individuazione di tre profili distinti, del resto, abbiamo avuto conferma che pensare di potersi limitare a erogare dei corsi propedeutici unicamente al rilascio del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, non renda giustizia e limiti fortemente le potenzialità e la natura di questa istituzione, la quale dimostra di essere abitata da anime poliedriche con bisogni caratterizzati da altrettante sfaccettature. Con questo non si vuole dire che i CPIA limitino la loro azione, al contrario: ci si sente di affermare con sicurezza che, nonostante le difficoltà di operare in un contesto complesso, dall'esperienza avuta nel corso della somministrazione – e non solo – si è percepito con forza il desiderio di dare una risposta concreta a persone che, a loro volta e per vari motivi, hanno deciso di rimettersi in gioco.

Su questi motivi si è provato, allo stesso modo, ad indagare, così da tentare di avanzare proposte di interventi concreti per la loro soluzione. In parte, riteniamo di averlo fatto, come dimostra l'individuazione di tre profili di apprendenti tipo che esprimono bisogni diversi tra loro – il primo, rappresentato da coloro che intendono continuare a studiare almeno fino all'ottenimento di un diploma di scuola secondaria di secondo grado; il secondo, rappresentato da chi intende proseguire il proprio percorso nella formazione professionale; il terzo, espresso da chi, pur non volendo continuare gli studi, ha, in ogni caso, necessità di un titolo per poter vivere un'esperienza di cittadinanza dignitosa.

Se, poi, esista una correlazione tra il comportamento linguistico degli utenti e i dati socio-anagrafici raccolti, ci pare che emerga con forza dall'analisi dei dati raccolti. Si è più volte verificato, in primo luogo, come, laddove il periodo di istruzione sia particolarmente ridotto e si accompagni anche a un periodo lungo di interruzione della frequenza scolastica – sia per i nativi che per i non nativi – le performance calino e peggiorino un quadro, lo ricordiamo, già di fragilità in partenza.

Per quanto riguarda i non nativi, inoltre, si è potuto evincere come il periodo ridotto di permanenza pregressa in Italia, assieme o in alternativa al tempo dedicato allo studio della lingua italiana, abbia ulteriormente compromesso i risultati di una prova oggettivamente difficile per le competenze di entrambe le componenti del

campione. Per questi ultimi, inoltre, le interferenze riscontrate con la lingua di provenienza confermano che le competenze nella lingua target siano ancora in via di acquisizione; del resto, gli stessi informanti collocano il loro livello di conoscenza della lingua italiana all'interno di un range che va dall'A1 all'A2, con qualche rarissimo caso di B1.

Laddove, inoltre, gli studenti non nativi sono scarsamente alfabetizzati nella loro lingua di provenienza, questo compromette ulteriormente l'acquisizione di abilità specifiche nella lingua dello studio.

Emerge, infine, come, dalle evidenze rilevate attraverso l'analisi dei dati del questionario, l'apprendimento sia avvenuto, perlopiù, in contesto spontaneo, la qual cosa comporta, da un lato, che il codice acquisito, fortemente improntato all'oralità, tenda ad essere riprodotto in quello scolastico, e, dall'altro, che non sia ancora acquisita una certa auto-percezione dell'opportunità o meno dell'utilizzo di certi registri in termini diafasici. Il tratto fortemente marcato dell'oralità nella produzione scritta è pure maggiormente evidente nei testi degli informanti nativi – anche in considerazione del fatto che si è potuto raccogliere più materiale – tanto da far pensare, in alcuni casi, alla presenza di un fenomeno di variazione, specialmente per alcuni fenomeni maggiormente frequenti, come la ripetizione del soggetto.

Possiamo dire, allora, rispondendo alla terza delle nostre domande, che questo comportamento non rispecchia gli obiettivi linguistici stabiliti dal MIUR/MIM per la scuola del primo ciclo per come sono stati definiti e che, in nessuna delle dimensioni indagate – sintattica, testuale e lessicale – raggiunge i target previsti per le competenze in uscita, nonostante si possa notare come, per i soli informanti nativi, permanga una capacità di gestire in maniera vitale il testo narrativo così come generalmente prescritto da una certa norma scolastica, seppure non scritta.

L'analisi effettuata ha, infine, permesso di rispondere affermativamente alla nostra quarta domanda, dal momento che i bisogni formativi specifici della popolazione indagata sono tangibili e a essi è possibile dare una risposta, e si ritiene che lo si faccia ogni giorno, grazie all'impegno dei docenti e del personale che operano in quella fucina di idee che sono i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

Del resto, la loro struttura si presta particolarmente a tutti gli aggiustamenti necessari, grazie alla possibilità di usufruire di un'estensione oraria per gli studenti scarsamente scolarizzati o di attivare percorsi di ampliamento dell'offerta formativa a seconda delle esigenze riscontrate.

Le possibilità sono tante. Noi ci siamo limitati a proporre delle alternative orientate all'acquisizione di abilità specifiche per lo studio, sicuramente generiche, dal momento che, per quanto dettagliata un'ipotesi di intervento possa essere, questa non potrà mai partire se non da esigenze rilevate quotidianamente e individualmente, anche attraverso una didattica per tentativi ed errori, ma che è stato il nostro tentativo di fare una proposta tra migliaia possibili.

L'augurio finale è, pertanto, che non manchi mai la voglia di esplorare e di mettersi in discussione, ma i CPIA sono un ambiente così dinamico e vitale che lo diciamo con la certezza che questo auspicio non verrà sicuramente disatteso.

FINE

Bibliografia generale

- AMORUSO C. (2010), *In parole semplici, La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*. Palumbo, Firenze.
- ARKHURST K., EKU-HYIA P. F., AMOAH-YEBOAH R., MENSAH I. (2025), *Multilingual Education and Literacy in Ghana: Bridging Language Ideologies, Policy and Practice*. International Journal of Multilingual Education, 26(1), 93–113.
- BALBONI P. (2014), *L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari*, in P. Balboni e M. Mezzadri (A cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher, Torino: 35-72.
- BALBONI P. (2014), *La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio*, in P. Balboni e M. Mezzadri (A cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher, Torino: 99-120.
- BALBONI P. E. (2019), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET, Torino.
- BALTES P.B., LINDENBERGER U., STAUDINGER U. M. (2007), *Life Span Theory in Developmental Psychology*, in W. Damon, & R. Lerner, (a cura di), *The Handbook of Child Psychology, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken*. Vol.I, cap.11.
- BAMGBOSE A. (1966), *A Grammar of Yoruba*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BARABINO A., MARINI N. (2018), *Dai, racconta*, Volume 3. SEI Editrice, Torino: 62.
- BARNI M., (2001), *Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica*, in M. Barni & A.Villarini (a cura di) (2001): 125-151.
- BAUMAN Z. (2008), *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- BENVENISTE É. (1966), *Les relations de temps dans le verbe français*, in id., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966-1974, 2 voll., vol. 1º, pp. 237-250 (trad. it. in *Problemi di linguistica generale* (1971), il Saggiatore, Milano: 283-300.
- BERRUTO G. (1977), *Sociolinguistica e educazione linguistica*, in Id. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*. Stampatori, Torino: 120-161.
- BERRUTO G. (1996), *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali*. In Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1996: 25-40.
- BERTINETTO P. M. (1986), *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- BERTINETTO P. M. (1997), *Il Dominio Tempo-Aspettuale: demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- BERTINETTO P.M., SQUARTINI M. (1996), *La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà di italiano*. Romance Philology, May 1996, Vol. 49, No. 4. 383-419
- BETTONI C., DI BIASE B. (2015), (a cura di) *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of processability theory*, in Eurosla (the European Second Language Association) , Monograph series, 3, Amsterdam.
- BETTONI C., DI BIASE B., FERRARIS S. (2008), *Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella processabilità dell'italiano L2* in G.Bernini, L.Spreafico, A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde - Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 8-10 giugno 2006*. Guerra, Perugia: 355-382.
- BIANCHI E., *Spontaneità e pedanteria*, in "Lingua nostra", III (1941), pp. 60-61.

- BITTANTE C., *Leadership e middle management nella scuola per gli adulti. Una ricerca nelle istituzioni scolastiche del Veneto*. Università di Padova, Deposito legale tesi di Dottorato.
- BLÜCHER KOLBJORN (1974), *Studio sulle forme ho cantato, cantai, cantavo, stavo cantando. Struttura, funzione e uso nel sistema verbale dell'italiano moderno*. Universitetsforlaget: Bergen.
- BONIFAZI C. (2015), *Le migrazioni tra Sud e Centro-Nord: persistenze e novità*, in I. Gjergji (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 57-70.
- BOZZONE COSTA R. (2003), *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in R. Grassi, A.Valentini, R.Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Guerra, Perugia.113-135.
- CAPO H. B. C. (1985), *A Comparative Phonology of Gbe*, Foris Publications, Berlin- New York.
- CASELLI M. (2005), *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Vita e pensiero, Milano.
- CEDEFOP (1996), *Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita: retrospettiva e prospettive*, CEDEFOP, Salonico. Nr. 8/9 maggio – dicembre 1996/II/III.
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (2018), *Dossier statistico immigrazione 2018*, IDOS, Roma.
- COBALTI A. (2008), *L'istruzione in Africa*, Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Trento.
- COMMISSIONE EUROPEA (1966), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*.
- COMRIE B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- CORBETTA P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Il Mulino, Bologna.
- CORBETTA P., GASPERONI G., PISATI M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- CORTELAZZO M. A. (2000), *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- CORTELAZZO M.A. (1995), *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari : 237-252.
- COSERIU E., (1971), *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Laterza, Bari.
- CUMMINS J. (1979), *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Review of Educational Research, 49(2), 222–251.
- CUMMINS J. (1981), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. Working Paper on bilingualism, No.19.
- CUMMINS J. (1989), *A Theoretical Framework for Bilingual Special Education*, Exceptional Children, Vol. 56, N. 3. 111-119.
- D'ACHILLE P. (1994), *L'italiano dei semicolti*, Accademia della Crusca, Firenze.

- D'ANNUNZIO B. (2014), *I principali problemi dell'italiano L2 dello studio*, in P. Balboni e M. Mezzadri (A cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher, Torino: 91-98.
- D'ANNUNZIO B., SERRAGIOTTO G. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*, Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.
- DAVONPORT J. (1993), *Is there any way out of the andragogy morass?* In M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (a cura di), *Culture and Processes of Adult Learning*. Routledge, London: 109-1177.
- DE BOT K., LOWIE W., VERSPOOR M. H. (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 7–21.
- DE FALCO C.C., *Dall'abbandono scolastico al rientro in formazione: aspetti concettuali e modelli di analisi*. Tesi di dottorato XXIX CICLO - 2014/2017
- DE MAURO T. (2003), *Guida all'uso delle parole*. Editori riuniti, Roma.
- DEMETRIO D. (1990), *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- DEMETRIO D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- DITTMAR N. (1978), *Manuale di sociolinguistica*. Laterza, Roma-Bari.
- DIXON R.M.W. (2012), *Basic Linguistic Theory*. Volume 3: *Further Grammatical Topics*. Oxford University Press, Oxford.
- DRYER M. S. (2013), *"Object Marking"*, in WALS Online, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- DRYER M.S. & HASPELMATH M. (2013) (a cura di), WALS Online. Available online at <https://wals.info>.
- ETHNOLOGUE: *LANGUAGES OF THE WORLD* (2025), SIL international, Texas.
- FADDA R., MANGIARACINA E. (2011), (a cura di) *Dispersione scolastica e disagio sociale: criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma.
- FAVARO G. (2003), *L'italiano l2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti*. In R. Grassi, A.Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia, Guerra: 15.
- FERRARI S, PALLOTTI G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano*. In B. Iori (a cura di), *L'italiano e le altre lingue*. FrancoAngeli, Milano: 437-461.
- FRESU R. (2014), *Scritture dei semicolti*, in G. Antonelli (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma: 195-223.
- FRESU R. (2016) *L'italiano dei semicolti*, in S.Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin/Boston: 328-350.
- GANDOLFI S. (2003), *L'enseignement islamique en Afrique noire*, in *Cahiers d'études africaines* (2003): 261-277.
- GERARDS D. (2023), *Differential Object Marking in the Romance Languages*. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.
- GHIONE V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parola chiave*. Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT A. (2003), *Verso l'italiano*. Carocci, Roma.
- GIACINTO E. (2005), *Introduzione*, in A. Bianco (a cura di), *150 ore per il diritto allo studio*. Biblioteca Centrale Cisl, Roma: 3-4.

- GRANDI N. (2010), *Aspetto* in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 113-114.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (2003), *Introduzione*, in R. Grassi, A.Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Guerra, Perugia. 7-10.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Guerra, Perugia: 7.
- GROSJEAN F. & P. (2013), *The psycholinguistics of bilingualism*, Wiley-Blackwell, Hoboken.
- GUARDIANO C., (2010), *L'oggetto diretto preposizionale in siciliano. Una breve rassegna e qualche domanda*, in J. Garzonio (a cura di), *Studi sui dialetti della Sicilia*, Unipress, Padova: 83-101.
- HAMMARSTRÖM H., FORKEL R., HASPELMATH M., BANK S. (2025), *Glottolog 5.2*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig.
- HARTREE A. (1984), *Malcolm Knowles' Theory of Andragogy. A Critique*. In *International Journal of Lifelong Education*, vol. 3, n. 3, 1984: 203-210.
- HEINE B., NURSE D. (2000) (a cura di) *African languages: an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HERDINA P., JESSNER U. (2002), *A dynamic model of Multilingualism*, Multilingual matters, Bristol.
- ILLERIS K. (2014), *Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity*. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 573–586.
- ILLERIS K. (2016), *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge, London.
- INAPP (2021), *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP a.f. 2018-19* (a cura di Emmanuele Crispolti), INAPP, Roma.
- JESSNER, U. (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- KNOWLES M. (1973), *The adult learner. A Neglected Species*. Gulf Publishing Company, Houston.
- KNOWLES M. (1973), *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston, Gulf Publishing Company.
- KNOWLES M. (1998), *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano.
- KNOWLES, M. S. (1970), *The modern practice of adult education: androgogy versus pedagogy*. New York Association Press, New York.
- KOCH P., OESTERREICHER W. (1985/2012), *Language of Immediacy – Language of Distance: Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History*, In C. Lange, B. Weber & G. Wolf (a cura di.), *Communicative spaces. Variation, contact, and change: Papers in honour of Ursula Schaefer*. Peter Lang, Berna : 441-473.
- KOCH P., OESTERREICHER W. (1990), *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Niemeyer, Tübingen.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1988), *Second Language Acquisition And Second Language Learning*. Prentice Hall, New York.
- KREFELD T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik: von der Germania italiana in die Romania multipla*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

- LAVINIO C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- LAVINIO C. (2011), Scrivere testi narrativi, in M.T. Calzetti, L. Panzeri Donaggio (a cura di), *Educare alla scrittura*. LEND, Roma: 1-17.
- LAVINIO C. (2019), *Aspetti grammaticali dell'italiano regionale di Sardegna*. *Studi di grammatica italiana* 36: 201-234.
- LAVINIO C., SOBRERO A. (A cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- LEWIS M., (1993) *The lexical approach*. Language Teaching Publications, Londra.
- LOI CORVETTO I. (1983), *L'italiano regionale di Sardegna*, Zanichelli, Bologna.
- LUISE M.C. (2014), *La natura della lingua dello studio*, in P. Balboni e M. Mezzadri (A cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher, Torino: 17-34.
- MAFFIA M., MAFFIA C. (2013), *Italiano l2 per immigrati adulti: dall'analisi dei bisogni alla progettazione del sillabo*, in A. De Meo Anna (a cura di), *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*. Il Torcoliere, 2013, Napoli: 123-138.
- MANCHÓN R. M. (2013), *Writing*, in F. Grosjean & P. (a cura di), *The psycholinguistics of bilingualism*, Wiley-Blackwell, Hoboken: 100-115.
- MANCHÓN R. M., DE LARIOS J. R., MURPHY, L. (2007), *A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language*, in A. Cohen, E. Macaro (a cura di), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*, Oxford University Press, Oxford : 229-250.
- MASSAGLIA D. (2017), *La dispersione scolastica e le possibili strategie in tema di prevenzione*. Pubblicazione indipendente.
- MENEGALE M. (2014), *Autonomia di apprendimento e italiano dello studio*, in P. Balboni e M. Mezzadri (A cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Loescher, Torino: 73-78
- MEZZADRI M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Mondadori, Milano.
- MINEO S., AMENDOLA M. (2018), *Focus PIAAC. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. INAPP, Roma.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, GESTIONE PATRIMONIO E STATISTICA (2019), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- MONASTA A., MOSTARDINI M., PECILE P. (1975), *Le "150 ore". Sindacato e Regione per il diritto allo studio in Toscana*. De Donato Editore, Bari.
- MORGAGNI E. (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica*. Carocci, Roma.
- NADEN T. (1989), *Gur*, in J. Bendor-Samuel (a cura di), *The Niger-Congo languages*, University press of america, Lanham: 141-168.
- NAPOLETANO D., TIZZANO E. (2006), *Il fenomeno della dispersione scolastica: le opinioni dei testimoni privilegiati* in P. Clarizia & A. Spanò (a cura di), *Dentro e fuori la scuola: percorsi di abbandono e strumenti di contrasto* (Vol. 4). Regione Campania, Napoli.
- NURSE D. (2008), *Tense and Aspect in Bantu and Non-Bantu Niger-Congo Languages*, Oxford University Press, Oxford.

- PADOAN I. (2006), *La formazione del personale*, in U. Margiotta (a cura di), *Pensare la formazione*. Bruno Mondadori, Milano: 171-183.
- PALLOTTI G. (2005), *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene/Roma: 43-59.
- IAAC-OCSE (2014), *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti / ISFOL (a cura di Gabriella Di Francesco)*. ISFOL, Roma.
- PIENEMANN M. (1998a), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Benjamins, Amsterdam.
- PIENEMANN M. (1998b), *Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment*. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 1–20.
- PINTO M.A. (1990), *Svantaggio linguistico e ambiente sociale. Critica a B. Bernstein*. Bulzoni, Roma.
- PITZALIS M., ENNAS G., ATZORI R., CARTA E., UCCHEDDU F. (2018), *Monitoraggio e autovalutazione dell'utenza dei CPIA a.s. 2016-17*.
- PLAZZOTTA A. (2003), *Il testo semplificato: sua utilità e utilizzabilità*. In R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Guerra, Perugia: 59-84.
- QUIRK R., GREENBAUM S., LEECH G. (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London /New York.
- RIEHL C. M. (2020), *Multiliteracy in Heritage Language Speakers: The Interdependence of L1 and L2, and Extra-linguistic Factors*. Heritage Language Journal, 17(3), 377-408.
- ROGERS A. (2003), *What is the Difference? A new critique of Adult Learning and Teaching*. NIACE, Leicester.
- ROGGIA C.E. (2011), *Testi narrativi*, in R. Simone, G. Berruto, P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto per l'Enciclopedia Italiana, Roma : 1478-1482.
- RUGGIANO F. (2011), *L'italiano scritto a scuola: fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno*. Aracne editrice, Roma.
- SEGRE C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- SERIANNI L., CASTELVECCHI A. (1991), *Il verbo*, in L. Serianni, A. Castelvechi, *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*. UTET, Torino. 379 – 486.
- SERRAGIOTTO G. (2018), *Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Mondadori, Milano : 177-189.
- SERRAGIOTTO G. (2019), *L'apprendimento della lingua straniera e seconda in età adulta*, in F. Caon F., A. Brichese A. (a cura di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*. Bonacci, Torino: 47-57.
- SWELLER J., AYRES P. L., KALYUGA S. (2011), *Cognitive load theory*, Springer, Berlin.
- TAVOSANIS M. (2021), *Interferenza della l1 nell'apprendimento degli articoli in italiano l2: una ricerca sul corpus Icon.*, in M. N. Borreguero Zuloaga (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Volume I, Peter Lang, Berlin : 75-98.
- TELMON T. (1993), *Varietà regionali*, in A. A. Sobrero (A cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, la variazione e gli usi. Laterza, Bari: 93-149.

- THORPE M., EDWARDS R., HANSON A. (1993), *Introduction*. In M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (a cura di), *Culture and Processes of Adult Learning*. Routledge, London: 1-16.
- TURCHETTA B. (1990), *Valori verbali nella narrazione in italiano degli Igbo nigeriani*. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat A. (a cura di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. FrancoAngeli, Milano: 163-176.
- UJICICH V. (2010), *Testualità e temporalità negli elaborati scolastici di alunni al termine della scuola primaria*. Università di Padova, Deposito legale tesi di Dottorato.
- UNESCO (2024), *Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa*.
- VEDOVELLI M. (2001), *La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri*, in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, FrancoAngeli, Milano : 201-226.
- VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (2001) (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. FrancoAngeli, Milano.
- WEIDENHILLER U. (1998), *La competenza interculturale*. In C. Serra (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Carocci, Roma: 209-222.
- WEINRICH H. (1964), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Kohlhammer, Stuttgart.
- WILLIAMSON K., BLENCH R. (2000), "Niger-Congo", in *African languages: an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge: 11-42.
- ZURLA P. (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa: un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano.
- ZURRU M. (2018), *La dispersione scolastica in Sardegna: una ricerca locale*, CUEC, Cagliari.

FONTI NORMATIVE:

- ALLEGATO AL DECRETO DEL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE 22 agosto 2007, n.139: *Norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- CCNL del settore metalmeccanico del 24 aprile 1973.
- CENTRO PROVINCIALE PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI DI ASTI (2018), *Piano triennale dell'offerta formativa per il triennio 2019-2022*. 37 – 40.
- CENTRO PROVINCIALE PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI DI CAGLIARI (2018), *Piano triennale dell'offerta formativa per il triennio 2019-2022*. 55.
- CIRCOLARE MINISTERIALE dell'11 novembre 2019: *Istruzione degli adulti – disposizioni e adempimenti per il funzionamento dei Centri provinciali nell'anno scolastico 2019-2020*.
- CIRCOLARE MINISTERIALE N.308/1996: *Educazione in età adulta - istruzione e formazione nella scuola media*.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- DECRETO DEL MINISTRO DELL'INTERNO 4 giugno 2010, *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009*.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO del 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg: *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento.*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 marzo 2010, n. 87: *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 marzo 2010, n. 89: *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 24 luglio 1977, n. 616. Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382, *Introduzione dell'assistenza scolastica a favore degli alunni di istituzioni scolastiche pubbliche o private, anche se adulti, per l'assolvimento dell'obbligo scolastico.*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA del 15 marzo 2010, n. 88: *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

DECRETO LEGGE 4 ottobre 2018, n. 113, *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata.*

DECRETO LEGISLATIVO 14 settembre 2011, n. 167, *Testo unico dell'apprendistato*, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247.

DECRETO LEGISLATIVO 15 giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni*, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

DECRETO LEGISLATIVO 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Capo III, *I percorsi di istruzione e formazione professionale.*

DECRETO LEGISLATIVO 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

DECRETO LEGISLATIVO DEL CAPO PROVVISORIO DELLO STATO 17 dicembre 1947, n. 1599 *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo.*

DECRETO-LEGGE 1 luglio 2009, n. 78, *Provvedimenti anticrisi, nonché proroga di termini e della partecipazione italiana a missioni internazionali.* Art. 22-ter, c. 2.

DECRETO-LEGGE 4 ottobre 2018, n. 113, *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata.*

DECRETO-LEGGE 6 dicembre 2011, n. 201, *Disposizioni urgenti per la crescita, l'equità e il consolidamento dei conti pubblici.* Art. 24: *Disposizioni in materia di trattamenti pensionistici.*

DELIBERA DELLA GIUNTA REGIONALE VALLE D'AOSTA 1505/2017: *Istituzione del Centro regionale per l'istruzione degli adulti (CRIA) in Valle d'Aosta.*

DELIBERAZIONE DELLA GIUNTA REGIONALE 31 agosto 2018, n. 30-7485 L. 13/07/2015, n. 107. *Approvazione dello schema di protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico regionale del Piemonte e Regione Piemonte per la realizzazione di interventi per l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione dei giovani e degli adulti a partire dall'anno scolastico/formativo 2018-19.*

DISEGNO DI LEGGE Baldini-Bellisario, 1961: *Istituzione di nuovi corsi di scuola popolare in aggiunta a quelli già istituiti nell'anno scolastico 1960-61* (Atti del Senato della Repubblica, commissione Istruzione pubblica e Belle Arti).

DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Art. 9: Ampliamento dell'offerta formativa.*

LEGGE 1 dicembre 2018, n. 132, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate. Art.1 c.1.*

LEGGE 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. Art. 21.*

LEGGE 20 maggio 1970, n. 300, *Statuto dei lavoratori.*

LEGGE 21 dicembre 1978, n. 845, *Legge-quadro in materia di formazione professionale.*

LEGGE 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

LEGGE 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

LEGGE 5 febbraio 1992, n. 91, *Nuove norme sulla cittadinanza.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (1947), *Decreto legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599. Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2012) *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2012), DPR 263/12, *Schema di regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2012), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (art.11, comma 10, D.p.r 263/2012).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2012), *Linee guida per la progettazione di percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2017), Circolare ministeriale 9 del 3 novembre 2017 - *Esami di Stato 2017-2018.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012): *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

NOTA MIUR n.2539 del 27/10/2017: *Anagrafe nazionale degli studenti iscritti al CPIA a.s. 2017/2018.*

NOTA PROT. N.892 del 17 gennaio 2018, *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo.*

ORDINANZA MINISTERIALE N.307 del 2 luglio 1996: *Educazione in età adulta; istruzione e formazione nella scuola elementare.*

ORDINANZA MINISTERIALE n.400 del 30 luglio 1996: *Educazione in età adulta; istruzione e formazione nella scuola elementare e media.*

ORDINANZA MINISTERIALE N.456 del 29 luglio 1997: *Educazione in età adulta - istruzione e formazione nella scuola elementare e media.*

Allegato 1: Questionario di somministrazione dei dati

Gentile studente/studentessa, il questionario che ti chiediamo di compilare ha l'obiettivo di ottenere informazioni sul tuo percorso scolastico. I dati ottenuti saranno analizzati e utilizzati in forma anonima nell'ambito del dottorato di ricerca condotto dalla dott.ssa Roberta Atzori presso la Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera e l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Consenso informato al trattamento dei dati

Il/La sottoscritto/a _____ nata/o a _____

il ____/____/____ residente in via/p.zza _____

città _____ prov. _____

Codice Fiscale _____

AUTORIZZA

La dott.ssa Roberta Atzori a utilizzare in forma anonima i dati forniti all'interno del presente questionario unicamente per scopi di ricerca.

Cagliari, lì ____/____/____ Firma _____

SEZIONE N. 1

Leggi questo brano attentamente:

Nel 1840 Alessandro Manzoni, uno degli scrittori italiani più importanti dell'Ottocento, pubblica un romanzo storico, *I Promessi Sposi*. L'autore finge di aver trovato un manoscritto di un Anonimo, che avrebbe assistito a tutta la vicenda. Apprezzando l'argomento, ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile, Manzoni decide di "tradurre" tutto nell'italiano dei suoi giorni. La storia è ambientata alla fine del 1628 e ruota attorno al matrimonio che due giovani popolani, Renzo e Lucia, stanno per celebrare. All'improvviso, però, per un capriccio, il malvagio e potente Don Rodrigo, nobile del luogo, decide di impedire le nozze per avere Lucia. Per riuscirci, si rivela pronto a tutto: prima manda due suoi sgherri (detti "bravi") a minacciare il parroco, Don Abbondio, perché non celebri il matrimonio; poi, dopo aver provocato la fuga dei due giovani dal loro paese, con l'aiuto di un potente signore del luogo, chiamato l'Innominato, riesce a far rapire Lucia da un convento in cui si era rifugiata. Nel frattempo, Renzo si trova coinvolto, fra tante altre disavventure, nei tumulti di Milano per il pane e nell'epidemia di peste che nel 1630 infuria nell'Italia del Nord. Alla fine, grazie alla profonda fede nella Provvidenza e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote, Fra Cristoforo, i due riusciranno a coronare il loro sogno d'amore. (Testo adattato da A. Barabino, N. Marini, *Dai, racconta* 3. Torino, SEI editrice.)

1. Completa le tre frasi seguenti con le informazioni che trovi nel brano che hai appena letto:

3. Indica il significato delle parole e delle espressioni sottolineate, come nell'esempio n.0.

Scrivi nella riga corrispondente al numero della parola.

Nel 1840 Alessandro Manzoni, uno degli scrittori italiani più importanti dell'Ottocento, pubblica un romanzo storico, *I Promessi Sposi*. L'autore **fin**ge (0) di aver trovato un manoscritto di un Anonimo, **che avrebbe assistito a tutta la vicenda** (1). Apprezzando l'argomento, ma rendendosi conto che l'italiano del seicento dell'anonimo risulterebbe illeggibile, Manzoni decide di "tradurre" tutto **nell'italiano dei suoi giorni** (2).

La storia è ambientata alla fine del 1628 e ruota attorno al matrimonio che due giovani **popolani** (3), Renzo e Lucia, stanno per celebrare. All'improvviso, però, per un capriccio, il malvagio e potente Don Rodrigo, **nobile** (4) del luogo, decide di impedire le nozze per avere Lucia. Per riuscirci, si rivela pronto a tutto: prima manda due suoi **sgherri** (5) (detti "bravi") a minacciare il parroco, Don Abbondio, perché non celebri il matrimonio; poi, dopo aver provocato la fuga dei due giovani dal loro paese, con l'aiuto di un potente **signore del luogo** (6), chiamato l'Innominato, riesce a far rapire Lucia da un convento in cui si era rifugiata. Nel frattempo, Renzo si trova coinvolto, fra tante altre disavventure, nei **tumulti** (7) di Milano per il pane e nella peste che nel 1630 **infuria** (8) nell'Italia del Nord. Alla fine, **grazie alla profonda fede nella Provvidenza** (9), e al costante aiuto di un coraggioso sacerdote, Fra Cristoforo, i due riusciranno a **coronare il loro sogno d'amore** (10).

Esempio: 0. Immagina.....

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

SEZIONE N.2

1) Sei:

- ☐ Donna
- ☐ Uomo

2) In che anno sei nato?

.....

3) Dove sei nato?

.....

4) Qual è la tua lingua madre?

.....

5) Che altre lingue parli?

.....

ATTENZIONE!

SE L'ITALIANO È LA TUA LINGUA MADRE, VAI DIRETTAMENTE ALLA **DOMANDA N.10**

6) Da quanto tempo studi l'italiano?

.....

7) Qual è il tuo livello di conoscenza dell'italiano? **DAI UNA SOLA RISPOSTA.**

☐ A1 ☐ B1 ☐ C1

☐ A2 ☐ B2 ☐ C2

8) Da quanto tempo vivi in Italia? **SPECIFICA ANCHE IL NUMERO DEI MESI.**

.....

9) Per quale motivo sei venuto a vivere in Italia?

Per studiare

☐

- Per lavorare ☐
- Per fare un viaggio ☐
- Per imparare l'italiano ☐
- Per raggiungere la mia famiglia ☐
- Perché la mia famiglia si è spostata e l'ho seguita ☐
- Altro (SPECIFICA IL MOTIVO).....

.....

.....

10) Che lingua usi quando parli con la tua famiglia?

- ☐ Italiano
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Portoghese
- ☐ Spagnolo
- ☐ Tedesco
- ☐ Un'altra lingua (SPECIFICA QUALE).....

11) Se usi più di una lingua, qual è quella che usi di più tra quelle che hai indicato sopra?

.....

12) Che lingua usi quando parli con i tuoi amici?

- ☐ Italiano
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Portoghese
- ☐ Spagnolo
- ☐ Tedesco
- ☐ Un'altra lingua (SPECIFICA QUALE).....

13) Se usi più di una lingua, qual è quella che usi di più tra quelle che hai indicato sopra?

.....

14) Che lingua usi quando lavori?

- ☐ Italiano
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Portoghese
- ☐ Spagnolo
- ☐ Tedesco
- ☐ Un'altra lingua (SPECIFICA QUALE).....

15) Se usi più di una lingua, qual è quella che usi di più tra quelle che hai indicato sopra?

.....

16) Quanti anni di scuola hai frequentato prima di iscriverti alla scuola che frequenti ora?

.....

17) Quali di queste scuole hai frequentato?

- Non sono mai andato a scuola ☐
- Scuola primaria o elementare (primary education/école primaire) ☐
- Scuola media /secondaria di primo grado (secondary education/collège) ☐
- Scuola superiore /secondaria di secondo grado (tertiary education/ lycée) ☐
- Università/University/Université ☐
- Ho frequentato un altro tipo di scuola (SPECIFICA QUALE).....

18) Hai completato la scuola media/secondaria di primo grado (secondary education/collège)?

- ☐ sì ☐ no

ATTENZIONE!

SE HAI COMPLETATO LA SCUOLA MEDIA/SECONDARIA DI PRIMO GRADO (SECONDARY EDUCATION/COLLÈGE),
VAI DIRETTAMENTE ALLA **DOMANDA N.22**

19) Se non hai completato la scuola media, che classe e che scuola frequentavi quando hai smesso di studiare?(Es. quinta elementare, seconda media, ecc.)

.....

20) Perché hai smesso di studiare? INDICA AL MASSIMO TRE MOTIVI.

- 1 Avevo difficoltà a spostarmi da casa a scuola
- 2 Non riuscivo ad ambientarmi a scuola
- 3 Non ero portato per lo studio
- 4 Non mi interessavano le materie che studiavo
- 5 Non avevo più voglia di studiare
- 6 Avevo difficoltà nello studio
- 7 Non riuscivo a raggiungere risultati soddisfacenti
- 8 Andare a scuola mi costava troppo
- 9 La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare
- 10 Ho avuto un lutto o una grave malattia personale o di un familiare
- 11 I miei genitori si sono trasferiti in un'altra città
- 12 Avevo un disagio psicologico
- 13 Volevo trovare un lavoro
- 14 Altro (specificare).....

21) Che cosa hai fatto dopo aver smesso di studiare?

- 1 Ho cercato lavoro
- 2 Ho iniziato a lavorare e continuo a lavorare ancora oggi
- 3 Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso
- 4 Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire
- 5 Ho seguito dei corsi di formazione
- 6 Non ho svolto alcuna attività/Ho trascorso un periodo di riflessione
- 7 Altro (SPECIFICARE).....

22) Ora concentrati su quello che stai facendo in questo momento nella tua vita. In questo periodo lavori?
DAI UNA SOLA RISPOSTA.

- ☐ Sì, a tempo pieno (almeno cinque giorni alla settimana per almeno otto ore al giorno)
- ☐ Sì, ma non a tempo pieno (non tutti i giorni o meno di otto ore al giorno)
- ☐ No, vorrei lavorare, ma non trovo lavoro
- ☐ No, non lavoro e non cerco lavoro

23) Se lavori, che lavoro fai?

.....

Adesso ti chiedo di riflettere sui motivi che ti hanno portato a iscriverti al corso che frequenti ora per ottenere il diploma di licenza media. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti domande mettendo UNA SOLA CROCETTA o su "molto" o su "abbastanza" o su "poco" o su "per nulla". RISPONDI A TUTTE LE DOMANDE.

24) Ti sei iscritto perché vuoi ottenere il permesso di soggiorno?

- ☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

25) Ti sei iscritto perché vuoi trovare un lavoro?

- ☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

26) Ti sei iscritto perché vuoi prendere un diploma di scuola superiore?

- ☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

27) Ti sei iscritto perché vuoi migliorare nel lavoro che fai ora?

- ☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

28) Ti sei iscritto perché vuoi integrarti meglio nel posto dove vivi?

☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

29) Ti sei iscritto perché vuoi cambiare lavoro?

☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

30) Ti sei iscritto perché vuoi migliorare la tua cultura?

☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

31) Ci sono altri motivi per cui ti sei iscritto a questo corso?SPECIFICALI QUI SOTTO.

.....

☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco ☐ per nulla

32) Dopo che finisci gli studi, che lavoro vorresti fare?

.....

33) Una volta terminato il tuo percorso di studi, dove pensi di andare?DAI UNA SOLA RISPOSTA.

- ☐ Voglio restare nella regione dove mi trovo adesso
- ☐ Voglio andare in un'altra regione italiana
- ☐ Voglio andare in un altro Paese dell'Unione europea
- ☐ Voglio Andare in un altro Paese fuori dall'Unione europea
- ☐ Voglio tornare nel Paese dove sono nato

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!

INFORMATIVA (ART. 13 DGLS 196/2003): SI DICHIARA AI SENSI DELL'ARTICOLO 13 DEL DLGS 196/2003 SULLA PRIVACY CHE I DATI RACCOLTI SARANNO TRATTATI IN FORMA ANONIMA E RISERVATA E CHE LE INFORMAZIONI FORNITE SARANNO UTILIZZATE ESCLUSIVAMENTE A FINI DI RICERCA.

NON COMPILARE

Codice questionario n. _____

Data di somministrazione _____

Sede _____