



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea

in Lavoro, Cittadinanza Sociale, Interculturalità

Tesi di Laurea

Pratiche socio-culturali delle famiglie ed esposizione al rischio
di analfabetismo funzionale per gli adolescenti: un'analisi
qualitativa.

Relatrice

Prof.ssa Barbara Da Roit

Correlatrice

Prof.ssa Anna Marenzi

Laureanda

Emma Casula

Matricola 871091

Anno Accademico

2021 / 2022

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1. L'analfabetismo funzionale	2
1.1 Le cause	4
1.2 Le conseguenze	6
1.3 Un'interpretazione dell'analfabetismo funzionale alla luce di alcune teorie sociologiche ed economiche	11
1.3.1 L'analfabetismo funzionale come perdita di capitale economico, umano e sociale	12
Capitolo 2. Il quadro teorico	15
2.1 Un'interpretazione dell'analfabetismo funzionale alla luce di alcune teorie pedagogiche e ricerche sociali	15
2.1.1 Cenni alla teoria stadiale di Piaget	16
2.1.2 La revisione delle teorie di Piaget da parte di Lev Vygotskij	18
2.1.3 La posizione di Bruner: il concetto di amplificatori sociali	20
2.1.4 La <i>competenza comunicativa</i> di Jürgen Habermas	21
2.1.5 L'effetto del contesto sociale sulla literacy del bambino: le ricerche di Baydar, Brooks-Gunn, Nolan e di Björklund, Jäntti	23
2.1.6 Un breve commento al <i>Academic Success and Social Power: Examinations and Inequality</i> di Richard Teese	26
2.1.7 I concetti di <i>codice ristretto</i> e <i>codice elaborato</i> di Bernstein	27
2.1.8 Bourdieu: capitale culturale, habitus e successo scolastico	29
Capitolo 3. Lo stato dell'arte	33
3.1 I test dal 1984 ad oggi	33
3.1.1 Il test PIAAC-OCSE	35

3.1.2 Il test PISA-OCSE	36
3.1.3 PISA E PIAAC: il report OCSE	38
3.1.4 Gli indicatori: focus sulla reading literacy	39
3.2 I dati italiani	40
3.2.1 PIAAC	40
3.2.2 PISA	44
Capitolo 4. L'indagine	47
4.1 La metodologia	47
4.1.1 Il questionario e i rispondenti	47
4.1.2 I limiti della ricerca	51
4.2 Risultati	53
4.2.1 Esiti in relazione alle caratteristiche delle madri	55
4.2.2 Esiti in relazione alle caratteristiche dei padri	62
4.2.3 Esiti in relazione alle caratteristiche degli studenti	68
4.3 Il punto di vista di alcuni docenti	78
Capitolo 5. Conclusioni	83
Riferimenti bibliografici	89

Introduzione

L'oggetto di interesse di questo studio è uno dei fenomeni più estesi e preoccupanti degli ultimi 40 anni. L'interesse per il tema dell'analfabetismo funzionale nasce dal fatto che, benché sia diffuso su larga scala e in ampie fasce della popolazione italiana ed europea, esso è un problema sorprendentemente sottovalutato, considerando che costituisce il rischio di una grave perdita di capitale umano, sociale e culturale.

L'obiettivo di questa tesi è quello di fornire un'analisi che determina il livello di alfabetizzazione funzionale di un'unità di analisi di 154 ragazzi di età compresa tra i 15 e i 18 anni, che frequentano le scuole superiori in 4 licei, affiancando quei dati a quelli raccolti da un questionario sulle pratiche socio-culturali della famiglia degli studenti. L'idea di fondo della ricerca si basa sull'assunto che le pratiche socio culturali della famiglia, l'intake culturale dei genitori e il loro titolo di studio influenzino profondamente le competenze degli adolescenti. La tesi è articolata in cinque capitoli:

- nel primo capitolo presenteremo l'argomento, le cause e le conseguenze del fenomeno e forniremo un'interpretazione del problema alla luce di alcune teorie socio-economiche;
- nel secondo capitolo verrà esposto il quadro teorico che tratterà del legame tra cultura familiare e individuale;
- nel terzo capitolo verrà presentato lo stato dell'arte delle ricerche sul tema;
- il quarto capitolo si incentrerà sull'indagine: verranno illustrati i due questionari somministrati, la metodologia e i risultati ottenuti;
- il quinto capitolo consisterà in un commento conclusivo.

La domanda di ricerca che guida questa tesi è dunque: in che misura la possibilità che gli adolescenti vadano incontro al rischio di analfabetismo funzionale dipende dal livello d'istruzione e dalle pratiche culturali dei genitori? Ovvero, un genitore che ha un titolo di studio più basso, legge meno, guarda programmi meno impegnati, fa meno attività sportiva, viaggia meno, ha più probabilità che suo figlio o sua figlia divenga un analfabeta funzionale o più in particolare abbia deficienze nella comprensione della literacy?

Capitolo 1: L'analfabetismo funzionale

Secondo i report dell'UNESCO, l'86% della popolazione adulta nel mondo è alfabetizzata (UNESCO, 2022). Gli analfabeti attualmente si attestano intorno ai 757 milioni di persone, distribuite per lo più nei Paesi in via di sviluppo (UNESCO, 2015). In quelli sviluppati, l'analfabetismo resta prevalentemente funzionale: questo nuovo tipo di analfabetismo è un fenomeno diffuso su larga scala e in ampie fasce della popolazione italiana ed europea (OCSE, 2013). In particolare, in Italia, gli analfabeti funzionali rappresentano il 27,9% della popolazione (INAPP, 2019).

I caratteri distintivi dell'analfabeta funzionale, che possono presentarsi a diversi gradi di gravità, includono: incapacità di comprensione dei testi; difficoltà nell'esecuzione di calcoli matematici semplici; difficoltà nell'utilizzo degli strumenti informatici; conoscenza superficiale degli eventi storici, politici, scientifici, sociali ed economici (Secci, 2021).

Gli analfabeti funzionali sono quindi persone prive delle competenze richieste in varie situazioni della vita quotidiana: anche se apparentemente autonomi, non capiscono i termini di una polizza assicurativa, non comprendono il senso di un articolo pubblicato su un quotidiano, non sono capaci di riassumere e di appassionarsi ad un testo scritto, non sono in grado di interpretare un grafico (Secci, 2021).

Secondo la ricostruzione storica degli analfabetismi di Secci, emerge la distinzione tra la capacità di leggere, scrivere, eseguire calcoli (alfabetizzazione primaria o strumentale) e la capacità di mettere queste competenze fondamentali in connessione con dei significati e delle utilità nella propria vita (alfabetizzazione funzionale) (Secci, 2021).

L'UNESCO dà dell'alfabetizzazione primaria questa definizione:

“è alfabeto una persona che sa sia leggere sia scrivere, comprendendolo, un semplice asserto, relativo alla propria vita quotidiana” (UNESCO 2018).

Secondo Secci, questa definizione estende quelli che erano i confini dell'alfabetizzazione primaria perché il riferimento esplicito alla vita quotidiana implica una considerazione dell'analfabetismo in relazione all'utilizzo che si fa della letto/scrittura e della capacità di calcolo (Secci, 2021).

Secondo i report dell'UNESCO (1984) l'analfabeta funzionale:

“è una persona incapace di farsi coinvolgere da quelle attività in cui l'alfabetizzazione è

richiesta, per il funzionamento efficace del suo gruppo o comunità, e anche per essere capace lui stesso di leggere, scrivere e fare calcoli per lo sviluppo proprio e della comunità” (*trad. p. 189*).

In questa definizione, secondo Secci, sono compresi tre aspetti degni di nota: il grado di alfabetizzazione funzionale del soggetto comprende una fondamentale competenza aritmetica; esso si correla sempre al contesto di vita del soggetto, e dunque alla sua comunità e alla società di appartenenza; esso si correla alla capacità del soggetto di fare uso dell’alfabetizzazione in modo diacronico, ovvero dando continuità alle proprie capacità e competenze (Secci, 2021).

Nel dibattito sull’analfabetismo, questo è spesso associato all’esperienza qualitativa di scolarità maturata, ovvero al titolo di studio più alto conseguito (Pizzini et al., 2012). Questo ha permesso di proporre una classificazione a livelli della competenza alfabetica che, sebbene solo parzialmente adatta alla descrizione delle sfaccettature del fenomeno, ha avuto il merito di individuare soggetti e popolazioni a rischio di analfabetismo (Pizzini et al., 2012). Abbiamo già visto le definizioni di analfabetismo strumentale e funzionale, ma tra questi livelli di competenza vediamo una nuova sottocategoria: il cosiddetto “analfabetismo di ritorno” con l’annessa “regola del meno cinque”, concetti formulati da Tullio De Mauro (De Mauro, 2013). Secondo questa regola adulti e giovani che pure arrivano ad un certo titolo di studio rischiano, non praticando la lettura, la scrittura e lo studio, di perdere queste abitudini ed evitando di confrontarsi con problemi di natura astratta finiscono per tornare indietro al livello in cui si trovavano cinque anni prima del grado massimo di istruzione che hanno raggiunto (De Mauro, 2013).

Sebbene non sia un punto focale per questa tesi, è importante menzionare l’analfabetismo di ritorno perché è proprio questo fenomeno a rivelare che “il binomio scolarità-alfabetismo è arbitrario” (Pizzini et al., 2012, p.19) e anzi, che se le competenze possedute non sono sufficientemente solide si rischia di incappare in una sensazione di inadeguatezza che può spingere verso l’analfabetismo vero e proprio (Pizzini et al., 2012).

È evidente, a questo punto, l’importanza cruciale di un’approfondita conoscenza e consapevolezza dell’analfabetismo funzionale: non si tratta più dell’analfabetismo di chi non sa apporre la propria firma, leggere, scrivere, ma è una forma di analfabetismo altrettanto preoccupante e dilagante (Secci, 2021).

1.1 Le cause

Nell'analisi delle cause del fenomeno, coerentemente con la nostra ricerca, ci limiteremo a considerare quelle strettamente correlate con il contesto familiare, la cui relazione con i bassi livelli di literacy può essere ricondotta a vari fattori:

- **L'educazione linguistica in famiglia**

Un ambiente familiare non colto e povero di stimoli intellettuali, soprattutto sul piano delle competenze linguistiche, costituisce uno svantaggio evidente. In quanto agenzia educativa in cui i bambini realizzano il loro primo approccio con il linguaggio, la famiglia riveste un'importanza fondamentale (Avalle, Maranzana, 2007).

I dati statistici, come vedremo anche nel terzo capitolo di questo lavoro, sembrano poco confortanti riguardo la possibilità che la scuola di massa, indipendentemente dall'ambiente sociale di provenienza, offra a tutti le stesse opportunità di riuscita: un ambiente familiare ricco di stimoli intellettuali costituisce un vantaggio di partenza, anche e soprattutto dal punto di vista linguistico. Durante il percorso scolastico, un ambiente familiare colto può fornire al ragazzo gli strumenti per arricchire il proprio apprendimento e colmare eventuali lacune (Clemente, Danieli, 2013).

Inoltre, le famiglie delle classi medio-alte tendono ad attribuire molta importanza al successo scolastico dei figli e seguirli in modo costante durante gli studi, mentre i genitori che hanno una preparazione più elementare e strumenti culturali più semplici sono solitamente meno coinvolti, sia per il peso minore che attribuiscono all'istruzione sia perché tendono ad affidare totalmente alla scuola e agli insegnanti le possibilità di riuscita dei propri figli (Clemente, Danieli, 2013).

La famiglia favorisce lo sviluppo delle competenze comunicative e in particolare la conquista del linguaggio verbale; è il luogo in cui si impara ad usare il linguaggio per descrivere, spiegare, esprimere (Avalle, Maranzana 2007).

L'educazione linguistica familiare non si limita a trasmettere un uso neutrale della lingua madre ma fornisce al bambino un codice determinato proprio del gruppo sociale di appartenenza che implica una specifica visione del mondo e più o meno raffinate capacità di rappresentazione e astrazione (Avalle, Maranzana, 2007).

- **Competenza linguistica e lettura**

Il linguaggio scritto è caratterizzato da un alto livello di astrazione, dall'assenza di interlocutori, dal distacco dalla situazione reale (Clemente, Danieli, 2013). L'abitudine alla lettura richiede non solo la padronanza del codice ma anche l'applicazione di abilità cognitive quali pensare, ragionare, immaginare e giudicare al testo scritto. Per comprendere un testo è infatti necessario possedere varie competenze (capire il lessico, selezionare le informazioni essenziali, cogliere i significati impliciti, mantenere alta l'attenzione per un tempo prolungato): in generale, il problema della lettura è connesso con le complesse operazioni mentali implicate nell'interazione tra il lettore e il testo che si trova davanti (Clemente, Danieli, 2013). Dai dati PIAAC emerge che in Italia il 72,6% dei low skilled è cresciuto in una casa in cui erano presenti meno di 25 libri (INAPP, 2018). Il dato è significativamente più alto rispetto al dato medio della popolazione italiana (51,9%) e il divario si allarga se confrontato con quello dei best performer: solo il 20% degli high skilled proviene da un contesto culturale più svantaggiato (con cui si intende, in questo contesto, case con meno di 25 libri), mentre quasi la metà degli high skilled proviene da contesti familiari dotati di maggiore ricchezza culturale (case dove erano presenti più di cento libri) (INAPP, 2018).

- **Impiego del tempo libero**

Una relazione significativa ma non altrettanto evidente sembra esserci tra la mediocrità dei risultati in literacy e la pratica più o meno frequente di un'attività sportiva, la tipologia degli hobby coltivati, le pratiche culturali legate alla scelta e alla fruizione dei programmi televisivi e cinematografici. A proposito di quest'ultimo aspetto è interessante considerare la prospettiva di Colombo (2012), che nel saggio "Il Paese Leggero", interpreta la cultura trasmessa tramite la televisione e il cinema come "un insieme di discorsi, immagini, consapevolezze vere e presunte sulla realtà che i membri di una società condividono - in misura differente - senza quasi avvertirne la provenienza, quasi identificandole con la propria quotidiana esperienza della vita sociale" (Colombo, 2012, p.4). Colombo definisce tutto ciò con il termine *cultura sottile*, facendo riferimento a una forma di cultura che non può dirsi né alta né bassa ma che impregna, circonda e permea il sentire di una collettività (Colombo, 2012). Secondo l'autore, la

televisione è uno dei mezzi attraverso i quali la cultura è elaborata, discussa, rappresentata e condivisa con il pubblico e, per questo, può essere un potente mezzo di indottrinamento (Colombo, 2012). Esso può essere condizionato da trend economici e politici globali, micro cambiamenti nell'economia e nella vita civile, ma anche dai cambiamenti nelle ideologie e nelle prospettive sociali e politiche e da elaborazioni propriamente culturali e ideologiche che quotidianamente forgianno l'identità collettiva di un paese (Colombo, 2012).

1.2 Le conseguenze

In questa sede si prenderanno in considerazione le ricadute sociali più macroscopiche dell'analfabetismo funzionale, senza pretendere, come è ovvio, di esaurire in pochi paragrafi la trattazione di temi tanto complessi.

- **La dispersione scolastica e i Neet**

Fenomeni strettamente correlati all'analfabetismo funzionale sono la dispersione scolastica e i Neet. I tre problemi sembrano dare vita ad uno schema circolare in cui è difficile distinguere nettamente le cause e le conseguenze (Caserta, Rossi, 2017).

Con l'espressione "dispersione scolastica" si indica l'abbandono degli studi ma anche l'irregolarità nella frequenza, le ripetenze, le interruzioni, il passaggio senza successo da un corso di studi all'altro (Caserta, Rossi, 2017).

Secondo le ultime rilevazioni EUROSTAT, nel 2020 la percentuale di abbandono scolastico in Italia è stata del 13,8%. Secondo gli standard Invalsi, inoltre, il 9,7% degli studenti con diploma superiore nel 2022 si ritrova in condizioni di dispersione implicita, cioè senza le competenze minime necessarie per entrare nel mondo del lavoro o dell'università (Caserta, Rossi, 2017).

Il numero dei Neet (Not in Education, Employment or Training) nel nostro paese, i giovani tra i 15 e i 29 anni che si trovano in un limbo, fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione o formazione, raggiunge il 23,1% ed è addirittura il più alto tra gli indici dei paesi dell'UE, dove la media è del 13,1% (Caserta, Rossi, 2017).

L'attenzione su queste categorie di giovani è cresciuta nel tempo, non solo in Italia, perché tali condizioni non sono solo un problema a livello individuale ma costituiscono un problema anche

per la società nel suo complesso. Se ci si limita a considerare soltanto la ricaduta economica, si stima che in Italia il mancato inserimento dei Neet nel mercato del lavoro abbia un costo per lo Stato di 26 miliardi di euro l'anno (Caserta, Rossi, 2017). Tratteremo brevemente in un paragrafo successivo le conseguenze della mancata partecipazione delle vittime della dispersione scolastica e dei Neet alla vita politica del Paese e la loro maggiore esposizione al rischio criminalità.

- **La scarsa partecipazione alla vita democratica: l'analfabetismo funzionale come rischio per i sistemi democratici**

Il report dell'Istat del 2019 rileva la crescente distanza dei cittadini dalla vita politica del Paese. Tra il 2014 e il 2019 è passata dal 18,9% al 23% la quota di persone che non vi prendono parte (ISTAT, 2021). Dodici milioni di persone di 14 anni e più non parlano, non si informano, non partecipano in forma diretta o indiretta alla vita politica del paese, rinunciando così a una dimensione importante della cittadinanza. Ciò che è rilevante dal punto di vista della nostra tesi è che la partecipazione politica è direttamente proporzionale al titolo di studio: il 38,8% di chi ha al massimo la licenza elementare si mostra totalmente indifferente alla partecipazione politica rispetto al 17,1% dei diplomati e all'8,8% dei laureati (ISTAT, 2021).

È evidente che la partecipazione attiva alla vita politica del Paese è un tratto distintivo della democrazia: da questo punto di vista i dati riportati denunciano che si è ancora ben lontani dal poter parlare di una democrazia compiuta (Levine, 1994).

La mancanza di capacità analitica, critica e di intervento rappresenta un rischio molto importante per i sistemi democratici: Graff (1994) cita le "implicazioni partecipative" dell'alfabetizzazione e fa riferimento ad un filone di alfabetizzazione relativo alla civiltà, che non si limita all'alfabetizzazione di base ma è strettamente connessa a caratteristiche morali, attitudinali e comportamentali. Le condizioni di questa alfabetizzazione influenzano e plasmano la civiltà stessa (la moralità, l'ordine, la democrazia, il progresso, la produttività) e quando tali condizioni sono carenti possono rappresentare un pericolo per l'ordine sociale (Levine, 1994). Il pericolo costituito dall'analfabetismo, secondo Levine, è relativo alla "miopia intellettuale" (una preoccupazione ossessiva che concerne il *qui* e l'*ora*) e al conservatorismo (un rispetto inflessibile di categorie familiari e della tradizione) che questa causerebbe (Levine 1994).

L'autore, infatti, sostiene che l'efficacia dei sistemi politici democratici sia strettamente legata al grado di alfabetizzazione e che l'ottenimento di un certo standard di alfabetizzazione possa essere visto come "una condizione necessaria per l'esercizio dei pieni diritti del cittadino" e di conseguenza si possa pensare che ci sia "una soglia critica di alfabetizzazione sociale che assicuri valori democratici e stabilità" (Levine 1994, trad. p.126).

Nella storia della democrazia sono stati utilizzati vari criteri per determinare la mole e la natura dell'elettorato: in generale, possiamo dividere questi criteri in due tipi che possiamo chiamare caratteristiche "attribuite" (età, sesso, razza, religione) e "guadagnate" della persona (livello di istruzione, fedina penale, possedimenti) (Creppell, 1989). Questa distinzione esplicita l'idea che alcune caratteristiche siano ottenute per scelta personale e altre ci siano automaticamente attribuite in virtù dell'appartenenza a un gruppo sociale: ecco, tra le caratteristiche guadagnate l'alfabetizzazione è sempre stata una *conditio sine qua non* per avvalersi della propria cittadinanza (Creppell, 1989).

Il suffragio in Italia fu particolarmente ristretto fino alla proclamazione del Regno d'Italia: potevano votare solo maggiorenni maschi con un reddito adeguato e un titolo di studio. Questi costituivano il 2% della popolazione. Nel 1882 i requisiti di censo furono ridotti a favore di quelli di capacità (l'aver completato con buon esito il percorso elementare obbligatorio) ed è solo nel 1912 che anche gli analfabeti (solo se sopra i 30 anni) acquisirono il diritto di votare (Treccani, 2023).

Un esame del modo in cui lo Stato trattò gli analfabeti strumentali nel caso del suffragio suggerisce che la literacy fosse un valore importante nella determinazione delle decisioni politiche: questo perché solo se ogni votante fosse stato qualificato e consapevole dei suoi interessi il voto avrebbe potuto portare i migliori risultati (Creppell, 1989).

In un'ottica leviniana, è necessario a questo punto considerare che il concetto di alfabetizzazione si è evoluto e che nei Paesi in via di sviluppo l'analfabetismo è prevalentemente funzionale (OCSE, 2013). Una società pienamente democratica non si può affidare semplicemente allo strumento elettorale (quand'anche il suo valore non fosse inficiato dai dati allarmanti dell'astensionismo che interessano il nostro Paese). Ciò che rende una democrazia una democrazia autentica è anche un sistema di Welfare che consenta la partecipazione effettiva di ogni individuo alla dinamica sociale (Levine, 1994). In essa tutte le persone mature sono

messe nella condizione di partecipare alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini associati. La forma di governo è soltanto un mezzo e va giudicata sulla base del contributo che reca alla realizzazione di tali scopi: in questo senso, l'intelligenza e le capacità degli individui sono da considerarsi risorse da sviluppare come insiemi di strumenti per il progresso collettivo (Levine, 1994).

- **Istruzione e aspettativa di vita**

Da circa un decennio, in Italia è possibile disporre dei dati riguardanti la mortalità e l'aspettativa di vita media in relazione al livello di istruzione della popolazione residente, per genere ed età. L'indagine ISTAT (ISTAT, 2016) sui decessi e le cause di morte del 2012 rivela che la speranza di vita alla nascita è superiore di 5,2 anni per gli uomini che hanno conseguito una laurea o titoli superiori e di 2,7 anni per le donne rispetto a donne e uomini con un titolo di studio più basso (nessun titolo di studio o licenza elementare). Ciò dimostra che, nonostante il Sistema Sanitario Nazionale negli ultimi decenni abbia garantito un progressivo aumento della speranza di vita, il rischio di morte degli italiani cambia a seconda dello strato sociale a cui appartengono e i fattori culturali sembrano influenzare direttamente gli stili di vita e condizionano la salute delle future generazioni.

In Italia il 18,3% della mortalità generale tra gli uomini e il 13,4% tra le donne è dovuta ad un basso livello di istruzione. Le patologie maggiormente legate al basso titolo di studio sono varie; citiamo, a titolo di esempio, uno dei fattori di rischio più importanti, l'obesità, che interessa il 14,5% delle persone con titolo di studio basso e solo il 6% dei più istruiti (ISTAT, 2016). In particolare, il livello di istruzione della madre rappresenta un destino per i figli a giudicare dal fatto che il 30% di questi è in sovrappeso quando il titolo di studio della madre è basso, mentre la percentuale scende al 20% per quelli con la madre laureata.

Ciò che è rilevante è che tali disuguaglianze sono determinate da fattori sociali evitabili o modificabili. La consapevolezza che alcune cause di morte (per esempio quelle correlate all'abuso di alcool o al virus dell'epatite) sono influenzate dalle disuguaglianze sociali e dal livello di istruzione può servire a programmare politiche utili a prevenire i fattori di rischio per la salute dei cittadini e ridurre la vulnerabilità delle persone con meno risorse e competenze.

- **L'esposizione al rischio criminalità**

Secondo Morrisroe (2014), bassi tassi di alfabetizzazione aumentano il rischio di criminalità in un Paese: la literacy influenza le capacità individuali in tutte le sfere di vita e in tempi di instabilità economica, questo può tradursi in una maggiore vulnerabilità di individui e intere comunità rispetto alle disuguaglianze, aumentando il rischio di esclusione sociale e minando la possibilità di mobilità (Morrisroe, 2014). In particolare, scarsi livelli di literacy possono esacerbare fattori di rischio associati con la criminalità: la scarsa literacy conduce a esperienze negative nell'ambito dell'istruzione, esclusione e assenteismo, scarsi risultati scolastici e lavorativi, riduce anche le opportunità disponibili per i giovani e contribuisce a produrre situazioni che sono associate al comportamento criminoso (Morrisroe, 2014).

Dai dati raccolti nel Regno Unito emerge che la popolazione incarcerata ha livelli di literacy drasticamente bassi (Morrisroe, 2014) e nonostante sia difficile trarre conclusioni dirette di causalità, è importante tenere conto del fatto che una literacy scarsa può contribuire alla creazione di un percorso di vita che aumenta i rischi di criminalità. A questo proposito, è interessante valutare la prospettiva di Bourdieu su coloro che sono "intrappolati nelle contraddizioni del mondo sociale" (Bourdieu, 1998), ovvero la "mano sinistra" dello stato (assistenti sociali, insegnanti, ecc.) opposti alla "mano destra" (tecnocrati, banchieri, ecc.).

In uno Stato in cui il benessere del pubblico è considerato un obiettivo solo sotto le condizioni della globalizzazione aziendale e finanziaria, coloro che non riescono ad entrare a far parte della mano destra sono automaticamente svantaggiati (Bourdieu, 1998). Le flagranti inadeguatezze del mercato rendono la mano sinistra una rancorosa vittima del sistema e sentendosi rifiutati dallo Stato, questi "dominati" lo rifiutano a loro volta trattandolo come un potere alieno da usare per soddisfare i loro interessi (Bourdieu, 1998). Anche solo non intervenendo per cercare di eliminare le disuguaglianze, lo Stato le perpetua e queste diventano devianza se non le si cura (Bourdieu, 1998).

Secondo Merton, sociologo statunitense che spiega la criminalità in termini di mezzi e fini, essa rappresenta il margine tra aspirazioni e possibilità; la differenza tra criminali e non-criminali è la loro reazione alla scoperta che le aspirazioni che la società ha instillato in loro non sono facilmente realizzabili con gli strumenti dati loro dalla società stessa (Merton, 1968). Torniamo

anche in questo caso al discorso sulla mobilità sociale. Secondo *Social mobility and crime: evidence from a total birth cohort*, “avere un genitore con credenziali d’istruzione minime raddoppiava il rischio di criminalità rispetto a coloro i cui genitori avevano un titolo universitario” (J. Savolainen, 2015, p.164, trad.) e, più in generale, Merton arriva ad affermare che qualsiasi fallimento nella salita della scala sociale potrebbe essere considerato criminogenico (Merton, 1968). È proprio l’istruzione la soluzione nella lotta contro la povertà, la disoccupazione e la criminalità (Merton, 1968).

1.3 Un’interpretazione dell’analfabetismo funzionale alla luce di teorie sociologiche ed economiche

Il fenomeno dell’analfabetismo funzionale è particolarmente interessante dal momento che nelle società occidentali contemporanee l’accesso all’istruzione (anche superiore) ha carattere universalistico.

È evidente che la vasta diffusione dell’analfabetismo funzionale rappresenta un’importante emergenza sociale sotto diversi aspetti: uno di quelli che merita di essere approfondito dal nostro punto di vista è quello evidenziato dal report OCSE del 2015, per cui un analfabeta funzionale è incline a credere a tutto ciò che legge in maniera acritica e ad evitare interventi attivi nella società (OCSE, 2015). Infatti, l’alfabetizzazione funzionale riguarda una pluralità di aspetti che implicano il “possesso di competenze e l’utilizzo di quegli strumenti socio-culturali necessari per una piena partecipazione alla vita civile, sociale ed economica” (Di Francesco et al., 2016): tali competenze e strumenti vengono presi in considerazione nei report e nei test PIAAC-OCSE (OCSE, 2013), il cui ruolo verrà precisato in un paragrafo successivo. Questi report contestualizzano il concetto di competenza di *literacy*, legandolo da una parte alle abilità richieste nell’era dell’informazione e dall’altra al concetto di partecipazione al contesto sociale di vita e di lavoro. Infatti, gli individui che hanno livelli di *literacy* inadeguati per la partecipazione attiva nella società di oggi (Venezky et al., 1987) e i "semi-alfabetizzati" (Miller, 1988) sono male equipaggiati per entrare sia nel mercato del lavoro che per partecipare consapevolmente alla vita politica del loro paese (Di Francesco et al., 2016).

L’analfabetismo funzionale, è evidente, limita la capacità di comprendere la società complessa nella quale i soggetti si trovano in relazione al contesto storico e culturale. Dunque, pur

considerando che il concetto si è evoluto in relazione alla sempre maggiore complessità della società in cui siamo immersi, esiste uno standard minimo di competenza in lettura e scrittura che è di fondamentale importanza per la partecipazione dell'individuo alla vita collettiva (Levine, 1994). Per l'individuo, lo standard rappresenta le competenze minime nell'uso della scrittura compatibili con la "sopravvivenza sociale" (Levine, 1994); dal punto di vista dei governi e delle agenzie internazionali, l'ottenimento di standard ritenuti "funzionali" da una porzione sostanziale della popolazione adulta è stato comunemente considerato un indice di progresso economico e sociale (Levine, 1994).

Il concetto leviniano di sopravvivenza sociale, anch'esso in costante mutamento, oggi potrebbe includere nuovi tipi di competenza comunicativa, prima fra tutte l'uso delle tecnologie. L'alfabetismo funzionale è un genere di formazione che vede la preminenza di saperi trasversali che non si limitano all'istruzione di base né a quella specialistica, bensì consentono di metterla in connessione con altri saperi specifici: esso non è un insieme di nozioni stabili che si acquisiscono e si possiedono, ma un insieme di nozioni in continua evoluzione che devono essere rielaborate e intrecciate con la propria esperienza (Secci, 2021).

1.3.1 L'analfabetismo funzionale come perdita di capitale umano, economico e sociale

Alla luce di questi elementi, sono importanti i punti di vista di alcuni studiosi che hanno trattato i rischi che la diffusione dell'analfabetismo funzionale comporta, in quanto causa di una perdita di capitale umano, economico e sociale.

Una prospettiva particolarmente interessante per questo lavoro è quella offerta dalla filosofa Martha Nussbaum, che nell'opera *Not for Profit* (2010) insiste sulla relazione tra democrazia ed educazione concentrandosi in particolare sui saperi umanistici, sulla letteratura, la filosofia, la capacità di pensare criticamente e di elaborare ed esporre pensieri complessi.

L'opera della Nussbaum confronta i sistemi educativi e le tradizioni statunitensi a quelli indiani per esplorare le sfaccettature nascoste della crisi dell'istruzione, dando un avvertimento ai governi democratici nei confronti di "quella crisi di civiltà che mette in discussione proprio le conquiste della democrazia, [...] una crisi silenziosa che ella individua nella crisi mondiale dell'educazione" (De Natale, 2014, p.64). Questa crisi, secondo la

filosofa, è data dal progressivo abbandono dei saperi umanistici in favore del progresso capitalista e dalla conseguente riduzione della criticità e della capacità di giudizio dei soggetti. È proprio nei saperi umanistici che la Nussbaum trova i linguaggi-chiave per il progresso della società (Secci, 2021), in quanto la formazione umanistica è cruciale nella produzione di cittadini che sanno partecipare consapevolmente alla democrazia, ragionando sui diritti e sui problemi che questa affronta (De Natale, 2014).

Secondo la Nussbaum, il progresso democratico non può essere concepito solo come un incremento del PIL: l'economia deve orientarsi anche alla democrazia e non solo al profitto, al miglioramento del paese anche dal punto di vista culturale (Secci, 2021).

A tali teorie filosofiche potremmo affiancare le considerazioni ben più pragmatiche di Luigi Spaventa e Tito Boeri, rispettivamente ex Ministro dell'Economia ed ex Presidente dell'Istituto Nazionale di Previdenza Sociale: secondo i due economisti “il grave analfabetismo strumentale e funzionale incide negativamente sulle capacità produttive del paese ed è responsabile del grave ristagno economico che affligge l'Italia dai primi anni novanta” (Sorrentino, 2016).

D'altronde nel dibattito anche recente su sviluppo, crescita e competitività del Paese, in Italia emerge con forza crescente la consapevolezza che il capitale umano e istruzione influenzano i livelli di benessere individuale e collettivo in vario modo (MISE, 2005, p.1). È ormai da anni appurato senza ombra di dubbio che la crescita economica è meno intensa dove i tassi di analfabetismo funzionale assumono valori maggiori e al riguardo, un ruolo importante è rappresentato dall'offerta di istruzione (Ferri, 1996).

Una buona formazione genera effetti immediati sui rendimenti privati individuali e sulle prospettive occupazionali e di guadagno, così come crea occasioni di lifelong learning, ossia di accumulazione di conoscenze e abilità (MISE, 2005).

Allo stesso tempo, nel lungo termine l'istruzione incoraggia l'imprenditorialità, la creatività, l'innovazione; può dare il via ad un processo di mobilità intergenerazionale (MISE, 2005).

Le scelte operate in ambito educativo hanno quindi grande influenza sul benessere nazionale: creano un mercato più vario e vasto, incoraggiano la competitività dei cittadini e ne sostengono l'evoluzione, offrono professionalità altamente qualificate (Pizzini, 2012). Nel caso opposto, la perdita economica può essere elevatissima e rappresentare un ostacolo per lo sviluppo economico sia nazionale che individuale.

Insomma, il nesso tra istruzione e crescita economica diviene chiaro nel momento in cui si riconosca che “l’accumulazione del capitale umano è complementare a quella del capitale fisico”; altresì, è necessario osservare che “lo sviluppo economico presuppone l’acquisizione di livelli minimi d’istruzione; che, per di più, questi livelli minimi sono probabilmente proporzionali alla complessità dei processi produttivi; che intensificandosi i connotati specialistici della produzione si amplia l’esigenza di contributi formativi specifici” (Ferri 1996, p.1).

È chiaro a questo punto che il destino del singolo si intrecci sempre con quello della collettività e, dunque, che il capitale umano, il capitale sociale e il capitale economico siano convertibili l’uno nell’altro.

Capitolo 2. Il quadro teorico

2.1 Un'interpretazione dell'analfabetismo funzionale alla luce di alcune teorie pedagogiche e ricerche sociali

È interessante soffermarsi su alcune teorie che costituiscono, per molti versi e ognuna a suo modo, una valida conferma alla tesi che questo lavoro vuole sostenere. Tratteremo perciò, brevemente:

- della teoria stadiale di Piaget per illustrare le progressive acquisizioni dell'intelligenza, che il pedagogista riteneva innate e meccaniche;
- della teoria storico-culturale di Vygotskij che, in contrasto con Piaget, evidenzia come l'intelligenza si sviluppi in un contesto sociale fatto di relazioni tra bambini e adulti;
- degli studi di Bruner che, sulla scia di Vygotskij, afferma che il nostro modo di guardare e pensare il mondo si evolve in forza della cultura e degli amplificatori sociali che ci vengono forniti dal contesto;
- della teoria della competenza comunicativa di Habermas, per evidenziare come una adeguata capacità comunicativa sia necessaria perché l'individuo possa efficacemente adattarsi alle aspettative sociali;
- di due ricerche che tentano di contestualizzare e spiegare l'effetto che il contesto socio-culturale del bambino ha sulle sue competenze di literacy. Verranno menzionati quindi lo studio di Baydar, Brooks-Gunn e Furstenberg (che rileva gli elementi che possono dare un segnale d'allarme dell'analfabetismo funzionale nella prima adolescenza e nell'infanzia) e l'articolo dei ricercatori Björklund e Jäntti (che considera il grado di istruzione parentale come variabile determinante nella mobilità intergenerazionale);
- del libro *“Academic Success and Social Power: Examinations and Inequality”* di Richard Teese, nel quale l'autore esamina l'influenza dello status socio-economico sulle abitudini di lettura degli studenti australiani.
- dei concetti di “codice ristretto” e “codice elaborato” conati da Basil Bernstein per spiegare le ragioni dello svantaggio linguistico in specifiche classi sociali;
- dei concetti di habitus e capitale culturale del sociologo Pierre Bourdieu in relazione al successo scolastico

2.1.1 Cenni alla teoria stadiale di Piaget

È importante sottolineare che in questo paragrafo saranno messi in evidenza solo gli elementi degli studi di Piaget rilevanti per la ricerca: la trattazione della teoria stadiale non potrà certo essere esauriente.

Come abbiamo detto, alla capacità di analisi dell'analfabeta funzionale sfugge la complessità. Fenomeni ed eventi sono interpretati sempre solo alla luce delle dirette esperienze personali: è carente la capacità di astrazione, quella che il pedagogista Piaget definisce “funzione del pensiero ipotetico-deduttivo” o “pensiero rappresentativo” (Clemente, Danieli, 2013). Lo psicologo individua quattro stadi nello sviluppo cognitivo del bambino a cui corrispondono forme via via più evolute di adattamento. Ognuno dei quattro stadi è caratterizzato da una diversa organizzazione di schemi, ossia di strategie messe in atto dal soggetto per conoscere e avere esperienza del mondo esterno (Clemente, Danieli, 2013). Tali strutture mentali diventano sempre più complesse: si passa da schemi senso-motori a schemi in cui la funzione rappresentativa si fa sempre più largo spazio fino ad arrivare al pensiero puro, libero da ogni dipendenza rispetto ad elementi percettivi, che opera solo per ipotesi (Tassi, 2010).

- Lo stadio sensomotorio

Periodo che arriva fino ai due anni in cui l'intelligenza si manifesta in schemi di azione pratici (Tassi, 2010). Gli schemi motori sono inizialmente semplici, consistono in un'unica azione e sono spesso dovuti a riflessi motori inconsapevoli. Lentamente, compaiono intenzionalità, distinzione tra mezzi e fini, condotte indirizzate verso il mondo esterno, tese a produrre esiti del tutto nuovi. Comincia a prendere forma, seppure in embrione, l'intelligenza rappresentativa (Clemente, Danieli, 2013);

- Lo stadio preoperatorio

Questo periodo arriva fino ai 6 anni. Se fino ad ora l'intelligenza del bambino operava su sensazioni e movimenti, da questo momento c'è un vero e proprio cambiamento qualitativo determinato dalla comparsa della rappresentazione, che si sviluppa in particolare attraverso il gioco e il linguaggio (Tassi, 2010).

Lo stadio preoperatorio è caratterizzato da un *pensiero egocentrico*: il bambino non riesce a pensare alla realtà in maniera diversa da quella che è nella sua mente, non riesce

a mettersi nei panni di qualcun altro, pensa che la realtà sia come lui la percepisce (Clemente, Danieli, 2013).

Siamo ancora nel pieno del ragionamento prelogico: il bambino istituisce una relazione causale tra due elementi concreti laddove i due elementi siano connessi semplicemente da un rapporto temporale prima-dopo (Clemente, Danieli, 2013);

- Lo stadio operatorio concreto

Ciò che determina il passaggio a questo stadio, che va dai 7 agli 11 anni, è la comparsa delle operazioni mentali: il bambino coglie le relazioni logiche esistenti in casi concreti e specifici (Tassi, 2010). Le operazioni mentali si fanno reversibili, si diviene capaci di più classificazioni contemporanee (Clemente, Danieli, 2013).

- Lo stadio operatorio formale

In questo stadio, che comincia intorno ai 12 anni, si verifica il passaggio al pensiero astratto, con la costruzione di nuove strutture logiche assenti nel periodo precedente e caratterizzate dall'indipendenza da quello che Piaget chiama il "correlato concreto" (Clemente, Danieli, 2013): il bambino sviluppa cioè la capacità di ragionare badando unicamente alla concatenazione logica dei passaggi. Il pensiero è capace di reggersi unicamente su un tipo di ragionamento che si può definire "formale" o "ipotetico-deduttivo"(Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013).

Le operazioni mentali si svolgono sul piano di puri enunciati verbali. Siamo nell'ambito del dominio del pensiero puro che si rende indipendente dall'azione e consente di subordinare il reale al possibile (Tassi, 2010).

Dal punto di vista di Piaget, le nuove acquisizioni dell'intelligenza consistono:

- nella conquista di una logica combinatoria che permette di affrontare problemi in cui operano contemporaneamente più fattori (Clemente, Danieli, 2013);
- in una maggiore padronanza del linguaggio che si fa sempre più "linguaggio formalizzato", fatto di simboli che si riferiscono ad altri simboli, capacità che rende possibile, ad esempio, l'apprendimento dell'algebra e della logica formale. Il ragazzo si impadronisce di una certa duttilità linguistica: la produzione e la comprensione contemplan ormai doppi sensi, giochi di parole, metafore, vignette satiriche ed

espressioni ironiche inaccessibili al bambino negli stadi precedenti (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013);

- nella maggiore attitudine a pensare astrattamente valutando i fatti reali alla luce di pensieri generali assoluti, capacità che si basa sulla nuova facoltà di raffigurarsi mondi, persone ideali o situazioni ipotetiche; la tendenza a contemplare vari scenari possibili, differenti da quelli reali, consente di guardare la realtà con occhio attento e critico, cogliendo eventuali contraddizioni, e di mettere in discussione l'autorità e le scelte degli adulti (Tassi, 2010).

È evidente, e questo verrà dimostrato anche nel corso della ricerca, che le caratteristiche proprie dell'intelligenza ipotetico-deduttiva sono le stesse che si dimostrano tipicamente carenti nell'analfabeta funzionale.

2.1.2 La revisione delle teorie di Piaget da parte di Lev Vygotskij

Come è noto, molti elementi della teoria di Piaget sono stati oggetto di una revisione critica (Clemente, Danieli, 2013). Se per Piaget è inutile e controproducente il tentativo di anticipare la maturazione delle strutture cognitive attraverso sollecitazioni ambientali mirate, lo psicologo e pedagogista Lev Vygotskij ritiene che il rapporto tra sviluppo e apprendimento sia da concepire come un rapporto dinamico e interdipendente (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013). Attraverso l'educazione, cioè, si possono determinare apprendimenti significativi che funzionano da acceleratori dello sviluppo: è ciò che Vygotskij chiama "zona di sviluppo prossimale", la distanza che separa il livello cognitivo effettivamente raggiunto dal bambino dal livello di sviluppo potenziale (Clemente, Danieli, 2013). In altre parole, le capacità che il bambino manifesta in un dato momento della crescita non corrispondono esattamente alle sue effettive capacità in quanto parte di queste rimane inespressa. È su queste ultime che l'educatore può agire slatentizzandole attraverso compiti, stimoli, apporti e contributi che rendano esplicite le potenzialità cognitive dell'allievo, presenti ma non ancora esplicitate. Questo è, in sostanza, il compito dell'adulto (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013).

È chiaro che Vygotskij mira ad individuare quello che un bambino acquisisce entrando in relazione con adulti e coetanei esperti più che a definire rigidamente gli stadi dello sviluppo cognitivo. Pur senza negarne l'esistenza, Vygotskij ne ridimensiona l'importanza mettendo

l'accento sui rapporti sociali come acceleratori dello sviluppo. Un accorto intervento educativo e un ambiente favorevole possono mettere in luce potenzialità ancora in embrione (Clemente, Danieli, 2013).

Se nel dibattito su natura e cultura Piaget si colloca più dalla parte degli innatisti che da quella degli ambientalisti, sostenendo che l'intelligenza segue una sequenza di sviluppo universale sostanzialmente indipendente dalle condizioni storico culturali, Vygotskij si schiera apertamente a difesa del ruolo dell'ambiente (Tassi, 2010). Egli è fondatore della scuola storico-culturale: dal suo punto di vista, l'interesse deve essere spostato sui processi relativi all'acquisizione della conoscenza e sul contesto culturale in cui essi hanno luogo (Clemente, Danieli, 2013).

In particolare Vygotskij insiste sul ruolo del linguaggio sociale, cioè di quelle forme di comunicazione che il bambino intrattiene con il mondo esterno e in particolare con gli adulti. Esso tende a trasformarsi in linguaggio interiore, finendo per plasmare la mente del bambino e divenendo strumento della sua operatività (Tassi, 2010).

In *Pensiero e Linguaggio* afferma:

“Dopo molte indagini siamo giunti alla conclusione che il linguaggio interiore si sviluppa attraverso un lento accumulo di cambiamenti strutturali e funzionali e che le strutture del linguaggio padroneggiate dal bambino diventano le strutture fondamentali del suo pensiero. Questo significa che lo sviluppo del pensiero è determinato dal linguaggio, cioè dagli strumenti linguistici del pensiero e dall'esperienza socio-culturale del bambino; che lo sviluppo del linguaggio interiore dipende essenzialmente da fattori esterni; infine, che lo sviluppo della logica nel bambino è una funzione diretta del suo linguaggio socializzato.”

(Vygotskij in Tassi, 2010).

Vygotskij dimostra così che la mediazione culturale dell'adulto può accelerare lo sviluppo e dunque che la teoria di Piaget, per cui è lo sviluppo a rendere possibile l'apprendimento, può essere rovesciata o quantomeno completata con il riconoscimento che gli elementi culturali sono essi stessi fattori di sviluppo fondamentali (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013). Se per Piaget il motore dello sviluppo sembra essere tutto interno al soggetto ed è sufficiente un certo materiale esterno perché questo sviluppo si realizzi, per Vygotskij tale sviluppo trova

la sua più completa spiegazione nel “commercio con le persone”, ossia negli aspetti antropologici e culturali. Le categorie del soggetto sono, cioè, largamente influenzate dalla cultura, l'apprendimento accelera i ritmi dello sviluppo (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013).

2.1.3 La posizione di Bruner: il concetto di amplificatori sociali

A corroborare il punto di vista di Vygotskij sarà, in seguito, lo psicologo Jerome Bruner, che dall'autore russo mutua la concezione della dimensione sociale dell'apprendimento (Tassi, 2010).

Il contesto, secondo Bruner, crea le condizioni per cui gli individui sviluppano la conoscenza e la comprensione del mondo dando un senso a se stessi e alla propria esperienza. Essenzialmente, la domanda che Bruner si pone è la stessa che muoveva gli studi di Piaget: come l'uomo conosce il mondo? (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013)

Se il modello di sviluppo concepito da Piaget si articolava in stadi secondo una linea continua, ascendente e senza discontinuità, in rigida progressione, il modello concepito da Bruner si articola in modalità di rappresentazione della realtà (esecutiva, iconica, simbolica) coesistenti, interagenti e, soprattutto, largamente influenzati dalla cultura (Tassi, 2010).

I modelli della visione del mondo degli esseri umani sono, per Bruner, costruzioni prima sociali e culturali e poi individuali. In altri termini, il modo di guardare e pensare il mondo si evolve in forza della cultura (Tassi, 2010). È il concetto che Bruner condensa nell'espressione “amplificatori sociali”: “non si trova una spinta interna allo sviluppo senza una corrispondente spinta esterna, poiché, data la natura dell'uomo come specie, lo sviluppo dipende tanto dal nesso con gli amplificatori esterni delle capacità umane quanto da queste stesse capacità” (Bruner in Tassi, 2010).

Ciò che siamo e diventiamo si produce sempre in un determinato contesto culturale all'interno di un gruppo che condivide e comunica un insieme di significati. La cultura finisce per formare la mente degli individui e tale influenza si realizza attraverso le relazioni sociali (Tassi, 2010). In particolare, lo psicologo insiste sulla funzione del linguaggio inteso non solo come mezzo di comunicazione, ma come strumento per organizzare la realtà. Se è vero che le strutture linguistiche diventano, per il bambino, le strutture del suo pensiero, fondamentale è l'esperienza socio-culturale che l'adulto predispone e gli garantisce dal punto di vista delle interazioni linguistiche. Lo sviluppo del linguaggio, cioè, dipende essenzialmente da fattori

esterni e il pensiero è funzione diretta del linguaggio socializzato del bambino (Clemente, Danieli, 2013).

Per Bruner, come per Vygotskij, il pensiero può esistere senza lingua, ma con la mediazione della lingua si sviluppa a un livello di sofisticazione più elevato, fino ad affermare che “il modo in cui uno parla finisce per essere il modo in cui rappresenta e si rappresenta ciò di cui parla” (Bruner in Tassi, 2010).

Allo stesso modo, possedere scarsi strumenti per comunicare sembra condurre inevitabilmente a una scadente qualità della vita: un linguaggio povero, nell’ottica di Bruner e in quella di questa tesi, si impone come tirannia perché consente di pensare solo le “misere” idee compatibili con un lessico misero. Sorgerebbe immediato a questo punto il rimando all’opera *1984* di Orwell, nella quale il condizionamento del linguaggio è la premessa per il condizionamento del pensiero e quindi per l’instaurazione di un governo totalitario; sarebbe interessante un’analisi più approfondita sull’argomento, anche alla luce del rapporto tra cultura e democrazia che già abbiamo discusso nel primo capitolo.

2.1.4 La competenza comunicativa di Jürgen Habermas

L’analfabeta funzionale, come abbiamo visto, è una persona che sa leggere, scrivere ed esprimersi in modo sostanzialmente comprensibile.

La competenza linguistica dell’analfabeta funzionale è tuttavia una competenza linguistica di base, non quella che il sociologo e politologo Jürgen Habermas definisce “competenza comunicativa” (Habermas, 1979).

La competenza comunicativa è un pilastro centrale della teoria della pragmatica universale di Habermas, teoria che estende la comprensione generale e formale del linguaggio oltre le sfere della semantica e della grammatica e applica la lingua nello studio delle interazioni sociali (Volpi, 1983).

Habermas ha modificato teorie filosofiche e linguistiche che enfatizzavano l’importanza primaria del *discorso* nel linguaggio e, inoltre, ha selezionato la relazione psicoanalitica come suo paradigma di comunicazione emancipatoria (Volpi, 1983). Risulta da ciò che la competenza comunicativa sembri specificamente inquadrata in termini di “atti discorsivi”, ma la competenza comunicativa ha raggio più ampio ed ha lo scopo di rappresentare scambi scritti, azioni comunicative e interazioni in generale (Volpi, 1983).

La teoria, infatti, si sviluppa attorno alla considerazione della dicotomia tra linguaggio e discorso, dicotomia che vede un'interpretazione del linguaggio secondo "il suo contenuto proposizionale piuttosto che nel suo carattere di atto discorsivo" (Volpi, 1983, p.186), e cioè che esclude dal proprio ambito di ricerca gli aspetti pragmatici del linguaggio. Habermas sostiene, invece, che questi aspetti possano e debbano essere oggetto di ricostruzione razionale in un quadro categoriale universale poiché "appartiene alla competenza di un parlante-ascoltatore ideale non soltanto la capacità di comprendere e di produrre proposizioni grammaticalmente corrette, ma anche la capacità di intendere e produrre i modi comunicativi secondo regole ben definite, padroneggiate nella competenza comunicativa" (Volpi, 1983, p.187).

Un paragone tra il concetto di analfabetismo funzionale e la competenza comunicativa di Habermas è tratto da Levine: nonostante le due abbiano genealogie concettuali completamente diverse, condividono degli assunti di base (Levine, 1994).

La teoria habermasiana cerca di articolare delle regole interconnesse, alcune epistemologiche, alcune linguistiche, alcune sociali, alla luce delle quali il contenuto di un discorso (in qualsiasi situazione sociale) potrebbe essere definito "intelligibile, valido, legittimo, ma soprattutto razionale" (Levine, 1994).

L'analfabetismo funzionale, secondo Levine, può essere affiancato al concetto di competenza comunicativa come sua idea parallela, perché anch'esso fa riferimento ad una situazione idealizzata in cui il possesso da parte dell'individuo di una capacità comunicativa di base garantisce che questo individuo abbia le capacità di rispondere adeguatamente alle aspettative sociali, scambiare informazioni e stabilire relazioni (Levine, 1994). Infatti, secondo Habermas, "esiste un nucleo istituzionale intorno al quale si cristallizzano i rapporti di produzione e in ragione del quale si determinano le diverse forme di integrazione sociale" (Volpi, 1983). Queste forme di rapporti produttivi (secondo il sistema di parentela, il sistema politico o il sistema economico) si strutturano secondo forme d'integrazione sociale e mettere in dubbio il nucleo istituzionale mette in discussione l'identità di una società intera, causandone la crisi strutturale (Levine, 1994).

Habermas concentra le sue teorie prevalentemente sulla dimensione dell'agire comunicativo e si serve di strumenti metodologici che attingono dalla ricostruzione di Jean Piaget del modello dello sviluppo conoscitivo in generale e dello sviluppo delle strutture logiche: nonostante Habermas sia consapevole di non poter trasporre i risultati dell'analisi ontogenetica di Piaget

all'analisi sociale, la connessione tra la fondazione dell'agire comunicativo e la teoria dell'evoluzione sociale è innegabile (Volpi, 1983).

2.1.5 L'effetto del contesto sociale sulla literacy del bambino: le ricerche di Baydar, Brooks-Gunn, Nolan e di Björklund, Jäntti

In *Segnali di allarme precoci dell'analfabetismo funzionale: predittori nell'infanzia e nell'adolescenza* (trad.), gli autori utilizzano dati longitudinali di 20 anni che riguardano un campione di ragazzi e bambini nell'area metropolitana di Baltimora, negli Stati Uniti, a cui viene somministrato il test NAEP (National Assessment of Educational Progress). In questa ricerca, i risultati del campione prescelto vengono confrontati con quelli NAEP tenendo conto del fatto che numerosi fattori, tra cui il contesto familiare, i livelli di sviluppo nella prima infanzia e la carriera scolastica potevano essere predittori dei livelli di literacy nella prima età adulta (Baydar et al., 1993).

Già dalla scuola materna, il funzionamento cognitivo e comportamentale è indicativo del livello di literacy anche quando le caratteristiche dell'ambiente familiare (come le condizioni abitative, la qualità dell'ambiente, il livello di istruzione della madre, la numerosità della famiglia, lo stato civile della madre e il reddito) sono controllate (Baydar et al., 1993).

I dati utilizzati nello studio riguardano 20 anni di indagini sulla literacy di 125 ragazzi e 126 ragazze nati nello stesso ospedale di Baltimora da madri adolescenti, afroamericane e in gran parte economicamente svantaggiate tra il 1966 e il 1968 (Baydar et al., 1993). Attraverso tre "ondate" (dell'anno 1972, del 1983 e del 1987) di dati dello studio longitudinale, valutazioni cognitive, comportamentali e ambientali, e interviste ai membri della famiglia eseguite in tre fasi della vita dei soggetti, gli autori svolgono un'analisi della literacy dei soggetti che considera anche i precedenti familiari, in quanto includono uno studio della famiglia, degli stadi educativi del bambino e delle valutazioni dello sviluppo comportamentale e cognitivo (Baydar et al., 1993).

Le domande centrali del lavoro sono due e sono strettamente interconnesse:

- È possibile prevedere la literacy futura di un bambino partendo da circostanze presenti negli anni della sua infanzia o adolescenza?

L'ipotesi degli autori è che, mentre gli eventi che si verificano durante l'adolescenza sono comunemente considerati come fattori predittivi del livello di literacy, anche gli eventi precedenti all'adolescenza (e in particolare quelli concernenti la prima infanzia) sono cruciali nell'acquisizione della literacy. Come dimostrato da ricerche precedenti (Fox, 1990), gli schemi linguistici e d'interazione utilizzati e appresi in casa, così come l'importanza che la famiglia del bambino attribuisce alla literacy e alle attività di apprendimento in generale, influenzano largamente le competenze future del bambino: nelle sue ricerche, infatti, Fox sostiene che la scuola non possa insegnare ai bambini a leggere e scrivere senza che l'apprendimento prosegua in casa, trovando che esperienze di literacy inadeguate nella prima infanzia possano inibire i risultati futuri (Baydar et al., 1993).

- In che misura i livelli di literacy nella prima età adulta sono condizionati da fattori ambientali familiari, cognitivi o educativi?

Secondo gli autori, i fattori cognitivi e comportamentali saranno predittori più affidabili dei livelli di literacy futuri del bambino rispetto ai fattori familiari; tuttavia, i fattori familiari contribuiranno al funzionamento di quei fattori cognitivi e comportamentali durante la prima infanzia, dunque possono essere considerati come fattori indiretti nello sviluppo della literacy (Baydar et al., 1993).

I risultati dell'indagine mostrano che il campione preso in considerazione ha complessivamente risultati più bassi rispetto al campione NAEP di giovani adulti afroamericani. Inoltre, il 41% dei ragazzi e il 29% delle ragazze hanno abbandonato gli studi e oltre la metà di questi si è ritirato prima della terza superiore (Baydar et al., 1993).

Quando si affiancano i dati dei test a quelli ambientali, appare evidente che alcuni fattori sono più rilevanti di altri: ad esempio, tra i fattori ambientali che concernono la famiglia, le condizioni abitative non sembrano essere particolarmente significative ma la presenza di entrambi i genitori nell'ambiente familiare risulta predittiva di competenze di literacy migliori. Analogamente, l'importanza che la madre attribuisce alla literacy, ai successi nell'ambito dell'istruzione e alle attività di apprendimento in generale durante la prima infanzia è altamente predittiva di competenze di literacy migliori.

Dei fattori che si sono dimostrati particolarmente significativi sono il livello di istruzione della madre, le aspettative delle madri per i soggetti e il reddito pro capite. Tuttavia, la rilevanza di quei fattori diminuiva se li si affiancava ai livelli di sviluppo cognitivo e comportamentale nella prima infanzia del soggetto (Baydar et al., 1993): ciò significa che questi fattori erano particolarmente significativi solo se considerati tra i fattori ambientali, quindi escludendo le variabili cognitive e comportamentali.

Dai risultati di questa ricerca si evince che gli effetti delle qualifiche ottenute, delle abitudini e delle aspettative dei genitori condizionano, nel bene e nel male, le competenze di literacy dei figli: gli autori affermano che alcuni elementi ambientali di cui il bambino fa esperienza durante la prima infanzia saranno predittivi della literacy futura e addirittura arrivano a sostenere che questi fattori ambientali faciliteranno o ostacoleranno il raggiungimento del potenziale di literacy del bambino (Baydar et al., 1993).

In questo contesto, è interessante considerare i concetti di mobilità sociale ed intergenerazionale: nell'articolo *Intergenerational Income Mobility in Sweden Compared to the United States*, di Björklund e Jäntti, gli autori dimostrano come il grado di istruzione dei genitori sia predittivo dei futuri risultati accademici dei figli negli stati con un sistema di Welfare più debole (Stati Uniti) e meno significativo negli stati con una forma di Welfare più forte (Svezia). Lo studio fornisce delle prove a favore della tesi secondo la quale il background familiare condiziona il futuro dei ragazzi più del merito individuale (Björklund, Jäntti, 1997). Si potrebbe supporre, percorrendo il passo successivo, che il tasso di mobilità intergenerazionale e il tasso di analfabetismo funzionale siano inversamente proporzionali: uno Stato con un sistema di Welfare più forte come quello svedese, che riversa più fondi nell'istruzione rispetto all'Italia (Nazione che questa ricerca si propone di rappresentare, sebbene con un campione infinitesimale) e ha test scores nella literacy migliori rispetto a quelli italiani (OECD, 2018), mostra una mobilità intergenerazionale più "fluida" (University of Oxford, 2017).

Sebbene l'argomento vada oltre l'ambito di ricerca di questa tesi, è interessante soffermarsi sul livello di interconnessione e consequenzialità dei due fattori.

2.1.6 Un breve commento a *Academic Success and Social Power: Examinations and Inequality* di Richard Teese

Tra la fine degli anni 70 e l'inizio degli anni 80, il sociologo Richard Teese pubblica una serie di paper in cui discute la funzione sociale delle scuole private, asserendo che il loro carattere selettivo e la connessione strumentale dei loro curriculum con i percorsi universitari crea una struttura che sostiene la classe media e dà vita a disuguaglianze nell'ambito dell'istruzione (Sedden, 2000).

Quasi vent'anni dopo, l'autore pubblica *Academic Success and Social Power*, libro che, supportato da analisi quantitative, fornisce un messaggio importante sui problemi di classe, in cui presenta un'analisi critica particolarmente dettagliata dei modi in cui il potere culturale e istituzionale è legato ai problemi nel sistema educativo, spiegando poi gli effetti che questi problemi hanno sull'insuccesso accademico di determinati gruppi di persone (Sedden, 2000).

Secondo Hunter & Harman (1979), infatti, le disparità nei successi e negli insuccessi nell'ambito della literacy dei vari sottogruppi di minoranze sono indicative di questo fattore. Teese sostiene che il successo accademico sia positivamente correlato con il potere sociale perché:

- I bambini nati in situazioni socio-economiche migliori sono culturalmente favoriti nel curriculum accademico;
- Le famiglie che si trovano in condizioni socio-economiche migliori e le loro reti di conoscenze hanno avuto, storicamente, una maggiore capacità di dare forma loro stessi alle caratteristiche del curriculum accademico;
- Queste famiglie e le loro reti di conoscenze hanno avuto il capitale sociale ed economico per investire nelle scuole frequentate dai figli (Sedden, 2000).

La costruzione di questo “vantaggio sociale”, secondo Teese, avviene simultaneamente *con* e *attraverso* la costruzione di uno “svantaggio sociale”: il sistema scolastico, dunque, non è meritocratico ma legato alle divisioni sociali che hanno radice nel background familiare (Sedden, 2000). Teese cita il termine “comunità di pratica” di Wenger (Teese, 2015), che è diventato un modo comune per descrivere reti di conoscenze sociali che ruotano intorno a un insieme di interessi e valori condivisi. L'autore suggerisce che questo sia un fenomeno storico per cui la convergenza di interessi, pratiche e obiettivi è condivisa da coloro la cui posizione

sociale è radicata nello status sociale delle famiglie ed è definita dallo stesso: questa convergenza definisce il ceto e il modo in cui è vissuto attraverso le affiliazioni culturali, le reti di conoscenze e il capitale sociale, per cui diventa una sorta di investimento per sostenere il *framework di potere* che costituisce il sistema educativo (Teese, 2015).

I sociologi, infatti, si sono spesso interrogati sul tema: l'appartenenza ad una certa classe sociale esercita un'influenza sulla qualità del linguaggio che il bambino acquisisce nel corso dello sviluppo? E soprattutto, comporta uno svantaggio socioculturale che condiziona i risultati scolastici? I primi importanti studi sul tema sono quelli condotti negli anni 60 del 900 da Basil Bernstein (Tassi, 2010).

2.1.7 I concetti di *codice ristretto* e *codice elaborato* di Bernstein

Il sociologo Basil Bernstein (Londra, 1924-2000) ipotizzò che le difficoltà spesso incontrate a scuola dai bambini i cui genitori facevano parte della *lower worker class* fossero da imputare prevalentemente a un deficit di tipo linguistico. I bambini appartenenti a tali classi, infatti, apprendono in famiglia un codice ristretto: tale codice è caratterizzato da un vocabolario scarno e composto da frasi brevi e sintatticamente semplici (Tassi, 2010). In questo ambito ci si serve del linguaggio in modo essenzialmente pratico, per accompagnare una gamma circoscritta e standardizzata di esperienze (Danieli, Clemente, 2016). Il codice elaborato è invece tipico dei bambini appartenenti a famiglie della *middle class*: esso è caratterizzato da un lessico vario che esprime significati e concetti in differenti ambiti; è composto da frasi più lunghe, sintatticamente ben strutturate; la gamma di scelte espressive è più ampia e la strutturazione logica più complessa (Tassi, 2010; Clemente, Danieli, 2013).

Nelle famiglie della *lower worker class* il bambino impara che i messaggi essenziali sono espressi non con le parole, ma con i gesti, il tono della voce e altri aspetti paralinguistici. In questo tipo di comunicazione si identificano quelle classi sociali che vivono in ambienti poco stimolanti, la cui attività è di tipo manuale, prevalentemente pratica, non prevede ragionamenti elaborati o particolari operazioni simboliche (D'ISA, Foschini, 2014).

Al contrario, nelle famiglie della classe media, si adopera il linguaggio per molti scopi, non solo immediati, ma anche per esprimere concetti nell'ambito scientifico, giuridico o più in generale per esprimere la propria visione del mondo. I contesti in cui avvengono le interazioni

sono più numerosi e complessi e si fa uso della comunicazione scritta che, come si sa, potenzia la capacità di analisi e quella di astrazione (Lurija, 1970).

Da questo punto di vista, come abbiamo visto anche in Teese, è chiaro che il ceto di appartenenza incide profondamente sulla padronanza linguistica e che quest'ultima condiziona inevitabilmente i risultati scolastici (Tassi, 2010). Se è vero che, a seconda dei codici linguistici utilizzati in famiglia, i bambini sviluppano una qualità di linguaggio diversa pur fruendo delle medesime opportunità educative a scuola, siamo in presenza di un evidente svantaggio socioculturale (D'ISA, Foschini, 2014). Chiariamo: per un bambino nella cui famiglia si fa uso di un codice ristretto, la scuola costituisce un'esperienza molto diversa da quelle a cui è abituato ed è possibile che essa gli appaia poco importante rispetto agli scopi della vita "reale" e la viva come un ambiente estraneo in cui è costretto a stare (D'ISA, Foschini, 2014). I bambini che non sono abituati a fare uso del codice elaborato, che è anche quello utilizzato a scuola sono costretti ad adattarsi con fatica a modalità comunicative per loro estranee e, per il carattere trasversale della competenza linguistica rispetto alle varie discipline di apprendimento, avrebbero in qualche modo minori possibilità di successo scolastico: partono perciò, in qualche modo, svantaggiati (D'ISA, Foschini, 2014).

Detto questo è forse il caso di approfondire entrando più nel dettaglio le caratteristiche dei due codici, caratteristiche che si sono rivelate in tutta la loro evidenza nell'ambito della nostra ricerca.

Codice elaborato

- fa uso di riferimenti estesi alla realtà che lo circonda e di riempitivi "ornamentali";
- ha piena padronanza dei nessi temporali e causali;
- il suo codice è completo e perciò favorisce la comprensione dei suoi interlocutori;
- si usa quando non ci sono conoscenze "di sfondo" condivise, è autonomo e pieno di dettagli;

Codice ristretto

- molte conoscenze sono condivise e quindi già note, per cui troppe parole appaiono superflue;
- ci si limita a indicare ciò che il contesto già non dice;
- è economico, dice molto con poco, le parole rimandano al "non detto";
- è tipico degli scambi familiari e amichevoli, crea senso di appartenenza allo stesso gruppo, implica che le relazioni siano tra *insiders*;

- è tipico di chi vive in un sistema a ruoli aperti (dove i ruoli gerarchici sono rivestiti più in virtù dell'autorevolezza che dell'autorità);
 - favorisce lo sviluppo dell'individualità e la costruzione di una propria visione del mondo;
 - incoraggia l'elaborazione emozionale attraverso il linguaggio;
 - facilita la graduazione fine dei significati e la consapevolezza delle distinzioni;
 - orienta all'indagine, potenzia l'astrazione.
- è tipico di un sistema a ruoli chiusi, l'esercizio dell'autorità è meno coerente;
 - il rapporto con la madre è diretto, non mediato dal linguaggio;
 - vi è una scarsa differenziazione dei concetti anche in ambito affettivo;
 - i significati sono dati per impliciti;
 - vi è un basso livello di concettualizzazione;
 - si sottovaluta la causalità;
 - favorisce il disinteresse per i processi lunghi e la disattenzione per i rapporti complessi ;
 - scoraggia l'approfondimento dei problemi che contemplano molteplicità di elementi o di aspetti.

Fonte: D'ISA, Foschini, 2014

2.1.8 Bourdieu: capitale culturale, habitus e successo scolastico

Negli stessi anni in cui Basil Bernstein, a Londra, metteva a punto i primi importanti studi sulla relazione tra classe sociale e sviluppo del linguaggio nei bambini, in Francia Pierre Bourdieu (1930-2002), tra i maggiori sociologi di ispirazione Marxista e sostenitore della teoria della riproduzione socio-culturale, indagava i meccanismi attraverso i quali le risorse culturali connesse alle origini sociali influenzano il successo scolastico (Matera, Biscaldi, 2016). Tali risorse non si limitano ai beni materiali posseduti dal soggetto: al capitale economico Bourdieu affianca il capitale sociale e il capitale culturale. Il primo comprende il complesso delle relazioni interpersonali le quali, a loro volta, accrescono altre forme del capitale individuale: le relazioni sono interpretate esse stesse come risorse acquisite in virtù dell'appartenenza a un dato gruppo sociale. Il secondo riguarda invece l'insieme delle competenze, delle capacità di saper fare e di espressione sviluppate nel corso della socializzazione di classe (Matera, Biscaldi, 2016). In particolare Bourdieu distingue:

- il capitale culturale incorporato (l'insieme delle disposizioni mentali durevoli, atteggiamenti interiorizzati a tal punto da sembrare innati);

- il capitale culturale istituzionalizzato (l'insieme dei titoli di studio acquisiti);
- il capitale culturale oggettivato (l'insieme dei beni posseduti e trasmissibili: libri, quadri, opere d'arte, strumenti musicali...) (Matera, Biscaldi, 2016)

La chiave della trasmissione culturale è nel concetto di *habitus*, il complesso delle predisposizioni e degli schemi di pensiero che mediano le scelte degli individui; un sistema coerente e strutturato, frutto del condizionamento sociale perlopiù inconsapevole (sia da parte dell'agente condizionante che da parte dell'agente condizionato o, come lo definisce Marco Riva, ap problematico e pre-riflessivo (Riva, 2010). Esso, in quanto "principio non scelto" trascende la coscienza individuale e tuttavia è "struttura strutturata e strutturante" (Paolucci, 2009, p.7) in quanto è prodotto della storia ma anche produttore di storia poiché genera pratiche individuali e collettive conformi agli schemi generati dalla storia (Paolucci, 2009).

L'*habitus* rappresenta, infatti, un sapere comune implicito, interiorizzato dai soggetti nelle loro cognizioni, nei comportamenti, persino nelle posture del corpo e nei sentimenti: per questo l'*habitus* organizza i vissuti, le pratiche, le rappresentazioni del mondo delle persone che lo hanno incorporato, appreso in maniera, per usare un paradosso, del tutto spontanea (Barone, 2005). Quella di *habitus* è una nozione complessa¹, all'incrocio tra biologico e culturale, che in un certo senso circoscrive la zona grigia dove si incontrano individuo e società; società che è sempre organizzata, sia essa semplice o complessa, in spazi che Bourdieu chiama *campi*, aree specializzate e relativamente autonome rispetto alle altre che compongono l'apparato sociale complessivo (economia, diritto, religione, scienza, istruzione e arte). Essi sono da concepire come domini all'interno dei quali vigono gerarchie, regole, prassi e relazioni di potere specifiche (Barone, 2005). È il campo che definisce la posizione sociale nella quale operano gli *habitus*.

Tra i molti campi, oggetto di interesse della lunga ricerca sociologica di Bourdieu, vi è il sistema scolastico, a cui nel suo libro *Les Héritiers*² muove l'accusa di perpetuare la riproduzione della struttura sociale esistente, in luogo di perseguire lo scopo dichiarato di promuovere la mobilità sociale (Clemente, Danieli, 2013). La scuola è, per l'autore, la principale istituzione di controllo della allocazione dei privilegi (Paolucci, 2009).

¹ In questa sede, evidentemente, ce ne occupiamo solo per quanto è necessario alla nostra tesi.

² Tradotto in italiano con il titolo *I Delfini*, termine che allude ai rampolli delle classi agiate.

Nella scuola infatti, come in ogni campo, si affermano logiche di potere che regolano i rapporti tra dominanti e dominati e lo strumento di tale potere è la cultura di classe: essa, pur essendo una convenzione arbitraria, ossia non deducibile da principi universali, viene imposta come legittima e assunta come standard di riferimento nelle istituzioni educative (Barone, 2005). Le stesse pratiche didattiche adottate dai docenti sono permeate da quelle convenzioni culturali proprie delle classi dominanti sia nelle attività di insegnamento che all'atto della valutazione (Barone, 2005). Gli standard culturali delle classi superiori avvantaggiano così di gran lunga gli studenti privilegiati perché coincidono con il modello perseguito dalla scuola. Di più: quanto maggiore è la prossimità al modello, tanto più aumentano le opportunità di apprendimento e le possibilità di successo scolastico (Barone, 2005).

Ma quali sono gli indicatori del capitale culturale? Quali specifici tratti influenzano il successo scolastico?

Un intero “universo di cose erudite” (Barone, 2005, p.7), un capitale trasmesso e accumulato in seno alla famiglia “che finisce per apparire ‘consustanziale’ a chi ne è portatore” (Paolucci, 2009, p.15) e che è alla base di disuguaglianze presentate come naturali e ineluttabili, anzi ammantate di meritocrazia. È tale universo che determina la familiarità nei confronti dell'alta cultura e dei suoi oggetti; più in generale la frequenza delle conversazioni su tematiche culturali (Barone, 2005). È per questo che di tutti gli ostacoli culturali che gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate devono affrontare il più grande è, di nuovo, la lingua parlata, come visto con Bernstein (Barone, 2005). Essa, agli occhi degli insegnanti, denota non solo competenza, ma un atteggiamento di naturale disinvoltura nella conversazione colta, che merita di essere premiato e che diviene lo strumento di selezione per eccellenza³ (Barone, 2005). Ciò che gli insegnanti premiano è, a tutti gli effetti, secondo Bourdieu, il possesso di competenze permeate dalle convenzioni culturali delle classi elevate e, in sostanza, l'appartenenza a queste ultime (Barone, 2005; Paolucci, 2009). È così che la scuola consacra l'eredità culturale che trasmette. Si tratta di quella che Bourdieu definisce, senza sconti, *violenza simbolica*, una forma di violenza esercitata con l'imposizione di una visione del mondo, di ruoli sociali e categorie cognitive imposte dai soggetti dominanti a quelli dominati (Barone, 2005). Essa è invisibile,

³ Non troppo diversamente, si esprimeva, negli anni 60 in Italia, Don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa*, in cui sostiene che la causa dello svantaggio non è la deprivazione familiare quanto il fatto che viene imposto loro (agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, ndr) di esprimersi utilizzando il codice elaborato degli insegnanti e della classe colta. In un altro passaggio, Don Milani arriva a dire “è la lingua che ci rende uguali” (Milani, 1967, p. 96). Anche l'attacco al classismo scolastico di Don Milani nasce dalla consapevolezza che i ceti privilegiati detengono il linguaggio elaborato. La sua denuncia, come quella di Bourdieu, è impietosa.

permeante e costitutiva dell'ambiente in cui viviamo, inconsapevolmente accettata dai dominati che la ammettono come legittima, dal momento che non vedono l'arbitrarietà (peraltro ben nascosta) del sistema culturale/simbolico dominante (Barone, 2005) (non che questo possa bastare a spiegare come sia possibile che un ordine sociale palesemente fondato sull'ingiustizia possa perpetuarsi senza che venga messa in discussione la sua legittimità).

In ultima analisi, dietro un'apparente uguaglianza di opportunità offerte agli studenti, la scuola trasmette linguaggio e cultura delle classi dominanti, permettendo solo ai ragazzi che vi appartengono di mettere a profitto realmente, una volta usciti dal percorso scolastico, il proprio titolo di studio (Barone, 2005).

Capitolo 3. Lo stato dell'arte

Questo capitolo ha lo scopo di illustrare i dati sull'analfabetismo funzionale che sono stati raccolti negli anni passati: non sono state svolte sufficienti ricerche sull'analfabetismo funzionale e non si è sviluppato un interesse adeguato attorno all'argomento, sia per quanto riguarda i dati che per quanto riguarda la ricerca teorica. Infatti, sebbene l'analfabetismo funzionale sia stato ampiamente “pubblicizzato” nei mass media in anni recenti, la conoscenza scientifica del fenomeno è limitata; definizioni, valutazioni e diagnosi in relazione a difficoltà con numeri e linguaggio sono controverse e raramente studiate. È questo il punto di vista di Vágvölgyi, che fornisce una overview della ricerca sull'argomento in questione ed evidenzia la necessità di una definizione più precisa del fenomeno che abbia come risultato una misurazione uniforme e diagnosi migliori che portino ad un intervento mirato efficace (Vágvölgyi et al., 2016).

Nei test internazionali si fa riferimento al concetto di *low skilled*, cui il concetto di analfabetismo funzionale è spesso associato: con questo termine infatti viene definita quella porzione di popolazione che dimostra scarsi livelli di competenze in *literacy* e *numeracy*. La locuzione *low skilled* è usata in questo lavoro unicamente per descrivere le abilità nelle *skills* di *literacy* e *numeracy*: essa non deve essere fraintesa con la specializzazione professionale e il concetto di *low-skilled workers* (o lavoratori a bassa qualificazione), che è legato all'obsolescenza delle *skills* dei lavoratori over 50 e allo scarso valore sociale attribuito all'apprendimento formalizzato in età adulta (Angotti, R., & Polli, C. 2017).

Le analisi riguardanti la *proficiency* nelle *skills* di *literacy* e *numeracy* ci danno un quadro sufficientemente chiaro delle capacità degli individui, dunque potremmo assimilare la percentuale di *low skilled* con quella di analfabeti funzionali; considerato che gli studi quantitativi sulle capacità e sulle competenze della popolazione non fanno riferimento esplicito all'analfabetismo funzionale, bensì ai punteggi nelle *skills*, considereremo i due termini equipollenti e ai fini di questa ricerca verranno usati in maniera intercambiabile.

3.1 I test dal 1984 ad oggi

Se l'Unesco fornisce una prima definizione del fenomeno nel 1984, le ricerche statistiche su scala internazionale non cominciano fino a dieci anni dopo.

In Italia, vediamo tra i principali ricercatori del fenomeno Tullio De Mauro, che utilizza principalmente dei dati provenienti da due studi indipendenti svolti tra il 1999 e il 2005; questi studi prevedevano la somministrazione, a campioni rappresentativi di popolazione di diversi paesi, di questionari di difficoltà crescente volti a determinare le capacità di comprensione e di risoluzione di problemi. Tuttavia, le ricerche più attendibili e riconosciute a livello internazionale di cui abbiamo i risultati sono state svolte tra il 1994 e il 2012, sono state quattro: IALS, ALL, PIAAC e PISA. Tra queste ricerche sarà privilegiata l'analisi delle ultime due: la PIAAC-OCSE è, tra le quattro, quella svolta su più larga scala; la PISA, perchè è quella intorno alla quale la ricerca di questa tesi è costruita.

L'indagine IALS OCSE è la prima indagine comparativa a livello internazionale volta a misurare le competenze di alfabetizzazione della popolazione adulta: ventuno paesi, tra cui l'Italia, partecipano tra il 1994 e il 2000 all'indagine. Ai partecipanti viene chiesto di dimostrare la loro competenza funzionale in literacy attraverso la comprensione e la produzione di testi scritti in vari formati e di dimostrare le loro competenze di numeracy attraverso test di calcolo. Alla base di questo test vi erano complesse metodologie di valutazione e strategie comparative che hanno permesso che i dati fossero particolarmente attendibili. I risultati mostrarono che meno del 35% della popolazione italiana partecipante raggiungeva i livelli 3,4 e 5 della scala di valutazione (e dunque possedeva solidi strumenti di competenza).

Un'altra indagine importante sul tema si svolge nel 1999, mentre ancora i dati IALS erano in fase di elaborazione: l'OCSE propone ai paesi partecipanti di valutare l'opportunità di avviare un'indagine ulteriore, analisi che avrebbe allargato il campo di rilevazione delle competenze includendo delle "life-skills". Questo progetto, chiamato *ALL* (adult literacy and lifeskills survey), inizia nel 2001 e finisce, per l'Italia, nel 2006. L'obiettivo era quindi quello di affiancare all'abilità di literacy come già la si era definita, un gruppo di skills ulteriori, necessarie all'adattamento nella società in continua evoluzione: così facendo, il progetto *ALL* ridefinisce il concetto di literacy approfondendo gli ambiti di competenza in cui l'alfabetizzazione primaria doveva essere sfruttata; introducendo una definizione della numeracy che la interpretava come capacità di formulare, elaborare e risolvere problemi; includendo nell'analisi, per la prima volta, il problem solving come ambito di indagine autonomo.

L'analisi, che coinvolgeva 7 paesi, fece emergere “la drammatica limitatezza di competenze alfabetiche funzionali della popolazione italiana” (Gallina, 2006). Il 46,1% della popolazione italiana partecipante, infatti, si trovava al livello 1 nelle scale di numeracy e literacy, mentre il 70% non superava il livello 1 nella categoria di problem solving.

3.1.1 Il test PIAAC-OCSE

L'analisi che è stata svolta su più larga scala avviene nel 2011 ed è quella PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), analisi che, arricchita dalle conoscenze sviluppate grazie ai questionari che l'hanno preceduta e dal progresso tecnologico avvenuto nei 15 anni passati tra un test e l'altro, estende ulteriormente gli ambiti da indagare per dimostrare la preparazione dei cittadini all'odierna “knowledge society” (INAPP, 2018). Il programma, ideato dall'OCSE, era finalizzato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta e alla definizione di una strategia d'intervento su queste competenze. Il test PIAAC riflette la condizione composita dell'analfabetismo funzionale, suddividendosi in settori che si riferiscono alla comprensione di testi di carattere letterario e di carattere amministrativo/giuridico, alla comprensione matematica e alle capacità di problem solving.

Questa analisi fa delle modifiche anche nelle modalità di somministrazione: il computer viene utilizzato al pari della tradizionale forma cartacea nella rilevazione delle competenze; i risultati ottenuti dai questionari sono incrociati con le informazioni sul background socio-economico-culturale dei partecipanti, così da trovare delle correlazioni tra richiesta del lavoro e competenze possedute dai lavoratori; la limitatezza della comprensione dei testi viene analizzata più a fondo grazie all'introduzione dell'unità chiamata Reading Component. L'ideazione di quest'ultima unità è basata sull'assunto per cui le operazioni mentali che si trovano alla base dell'interpretazione di un testo scritto si sviluppano attraverso automatismi mentre si legge; la valutazione di questa unità infatti non è basata su scale di livello, ma semplicemente sulla verifica del funzionamento di questi automatismi e sulla loro velocità di attivazione. È però bene menzionare che, dalla sua prima presentazione, questo strumento ha evidenziato una serie di problemi di progettazione.

L'Italia, con altri 37 paesi, partecipa al primo ciclo di indagine. Questa ha definito sei livelli di alfabetizzazione in *literacy* e *numeracy* delle popolazioni in età di lavoro (16-65 anni) costruiti

sulla base dei punteggi relativi alla competenza di literacy dimostrata. Il livello più basso (livello inferiore a 1) corrisponde all'analfabetismo strumentale quasi totale; il secondo livello (livello 1) corrisponde in ogni caso ad una grave insufficienza nella comprensione e nella scrittura di un breve testo; ai gradi successivi corrisponde una crescente capacità di comprensione e scrittura di testi, calcoli, grafici.

Il livello di alfabetizzazione è misurato tramite prove cognitive sui domini di literacy, numeracy e problem solving; in questa indagine, l'intervistato è definito low skilled se non è in grado di usare in modo efficiente le competenze alfabetiche per affrontare i compiti posti dalla vita quotidiana in ambiti quali quello lavorativo, del tempo libero, nella gestione dei risparmi, dei consumi, della tutela della propria salute.

I soggetti definiti low skilled in literacy riescono a leggere testi brevi, anche continui, su argomenti familiari, e individuare informazioni all'interno di essi (livello inferiore a 1) e sono anche in grado di individuare tra testi diversi informazioni simili rispetto a quelle fornite nelle istruzioni, ma non sono in grado di associare il testo e le informazioni, non sanno parafrasare o elaborare deduzioni sull'argomento (livello 1).

3.1.2 Il test PISA-OCSE

Il programma PISA (Programme for International Student Assessment), anch'esso sviluppato dall'OCSE, è un'indagine internazionale che con cadenza triennale misura le competenze di literacy, matematica e scienze di ragazzi che sono in procinto di terminare il percorso scolastico obbligatorio (Salz, Figueroa, 2009). In questo studio, le valutazioni convenzionali di literacy sono basate sulla misurazione delle abilità di lettura e scrittura e dunque sono volte a stabilire la capacità degli studenti di svolgere compiti che dipendono direttamente dalla loro capacità di comprendere un testo e di manipolarne e rielaborarne i significati (Salz, Figueroa, 2009). L'obiettivo finale del test è quello di verificare se l'unità di analisi selezionata possieda le abilità di literacy che, nel tempo, saranno necessarie perché i partecipanti ricoprano il loro ruolo come membri della società (Hunter, Harman, 1979). L'abilità di utilizzare i documenti scritti, infatti, costituisce una parte fondamentale del funzionamento della società odierna e la *document literacy* (ovvero la capacità di comprendere, manipolare e rielaborare i documenti formali) può essere distinta dalla comprensione di testi in prosa in quanto utilizza diverse forme di sintassi, grammatica e lessico (Salz, Figueroa, 2009).

Il primo questionario PISA è stato condotto in 43 Paesi nel 2000, poi ancora nel 2003 e nel 2006 con un numero crescente di Paesi partecipanti e di nuovo nel 2009, 2012 e 2015. L'obiettivo dei test PISA è quello di monitorare i risultati del sistema educativo in termini di preparazione culturale (o, più precisamente, l'acquisizione di strumenti e competenze) degli studenti per fare sì che i dati empirici permettano la creazione di policies più informate (Salz, Figueroa, 2009). Per fare ciò, il test non studia le mere conoscenze scolastiche ottenute tramite un curriculum specifico, bensì si concentra sulle abilità degli studenti di utilizzare le loro conoscenze e capacità per affrontare sfide presenti nella vita reale (Salz, Figueroa, 2009). Per valutare questo tipo di competenze, è necessario che per ogni edizione del PISA esperti provenienti da vari paesi progettino il framework del test e le sue domande. Successivamente, una versione "pilota" di prova è somministrata in ogni paese e dopo essere state scremate e selezionate, queste domande sono inserite nel "booklet" PISA che viene distribuito tra scuole selezionate in maniera randomica: i partecipanti per Paese oscillano normalmente tra i 4500 e i 40,000 (Salz, Figueroa, 2009).

Il test è diviso in unità di lavoro che consistono di materiali di stimolo come testi, grafici e tabelle seguiti da domande sui vari aspetti dei materiali presentati. La modalità di domanda varia: alcune delle risposte sono a scelta multipla, altre richiedono una risposta breve e concisa, altre ancora una risposta lunga ed elaborata. In tutto agli studenti vengono concesse due ore per rispondere ai quesiti nei tre domini (literacy, matematica e scienze) (Salz, Figueroa, 2009). Il punteggio ottenuto è stabilito da una "scoring guide" che stabilisce il raggiungimento di un credito parziale, pieno o nullo. I risultati, inoltre, vengono affiancati ad un questionario che determina il genere, il background socio-economico e le differenze tra scuole: questo permette ai ricercatori dell'OCSE-PISA di avere uno strumento di comparazione che può essere monitorato nel tempo (Salz, Figueroa, 2009).

A [questo link](#) è possibile trovare il test PISA del 2000 che è stato tradotto ed utilizzato parzialmente per il questionario somministrato durante il processo di ricerca per questo lavoro di tesi (unità 1-11 della reading literacy). Sotto ad ognuna delle unità sono spiegate le funzioni delle domande e le risposte giuste; nell'annex B sono presenti i risultati ottenuti nel 2000 nei vari Paesi OCSE. I risultati riportati da PISA utilizzano una scala con una media di 500 (nel 2000, ad esempio, due terzi degli studenti hanno ottenuto un punteggio che variava tra i 400 e i 600 punti) (Salz, Figueroa, 2009).

3.1.3 PISA E PIAAC: il report OCSE

Tra il 2015 e il 2017 l'OCSE ha concentrato in sei focus alcune analisi di interesse cruciale in maniera tale da permettere ai decisori politici e agli stakeholders una lettura più chiara delle fonti delle disuguaglianze sociali.

Di particolare interesse per questo lavoro di tesi è il quinto focus, "Do socio-economic disparities in skills grow between the teenage years and young adulthood?" (trad. "Le disparità socio-economiche delle skill crescono tra i giovani adolescenti e i giovani adulti?") (INAPP, 2018). Questo report collega il lavoro dei questionari PISA 2000 a quelli PIAAC 2011/2012: ciò permette di osservare dove si producono le iniquità sociali in quanto vengono confrontati i risultati PISA dei quindicenni del 2000 con quelli dei ventisetenni di PIAAC, che nel 2000 avevano 15 anni (INAPP, 2018).

Secondo il report, il livello di competenze che è possibile rilevare a questa età può essere predittivo dei futuri sviluppi e, nonostante i framework di ricerca PISA e PIAAC non siano direttamente comparabili e questo impedisca una diretta variazione della performance, il focus studia l'effetto delle condizioni socio-economiche sull'acquisizione e sull'aumento del gap di competenze tra l'adolescenza e l'età adulta (INAPP, 2018).

Nel focus, la comparazione tra le due fasce di età viene sviluppata costruendo degli indici basati sul background familiare che nelle due indagini è individuato nello stesso modo (con delle domande sull'istruzione dei genitori, sul numero dei libri a casa, ecc.) (INAPP, 2018). Lo studio mette a confronto i punteggi medi ottenuti nell'ambito della literacy dai due gruppi di soggetti a 15 e a 27 anni: secondo i dati prodotti, si registra un incremento di competenze soprattutto tra i giovani provenienti da ambienti socio-economici favoriti; le differenze nelle abilità e nelle competenze sviluppate dei ragazzi appartenenti ad ambienti socio-culturali avvantaggiati e svantaggiati tendono ad aumentare negli anni; inoltre, le differenze sono stabili tra i soggetti con competenze elevate ma aumentano esponenzialmente tra coloro che già dal test PISA si dimostrano low performer. (INAPP, 2018). In questo contesto viene menzionato il fenomeno del "fanning out effect" (effetto a ventaglio), così chiamato perché i più avvantaggiati aumentano il loro vantaggio (nell'ambito di abilità e competenze) mentre gli altri rimangono indietro, specie se mancano seri interventi perequativi (INAPP, 2018).

3.1.4 Gli indicatori: focus sulla reading literacy

Sebbene tutti i questionari sopra citati abbiano indagato più aspetti che definiscono la capacità dell'individuo di adattarsi alle aspettative della società, in questa tesi si è scelto di concentrare l'analisi esclusivamente sulla literacy linguistica, o "reading literacy".

Nelle prove di Literacy si valuta quanto un individuo comprende e usa informazioni presenti nei materiali proposti, quanto un individuo è in grado di identificare e utilizzare informazioni in moduli, grafici, mappe e tabelle (OCSE, 2017).

Essa è così definita in PIAAC - Formazione & Competenze Online: "capire, valutare, utilizzare ed esaminare testi scritti per partecipare alla vita sociale, per raggiungere obiettivi e sviluppare conoscenza e potenziale umano" (OCSE, 2017): le prospettive socioculturali sulla literacy, come abbiamo visto, includono varie teorie che si concentrano sulla pleora di modi in cui le persone la utilizzano, e ciò include la pratica sociale della literacy, le relazioni di potere che essa può creare e la costruzione del proprio ruolo sociale. Infatti, secondo la prospettiva della linguistica funzionale di Halliday, la cultura si realizza attraverso il linguaggio e dunque questo non è mai indipendente dal mondo sociale in quanto costantemente plasmato dal contesto culturale (Perry, 2012).

Infatti, il test PISA, in particolare, comprende una valutazione del campo della literacy che va oltre la decodificazione delle informazioni e la comprensione letterale e la *reading literacy* viene definita come "comprendere, usare e riflettere su testi scritti per sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale per partecipare nella società" (Salz, Figueroa, 2009, p. 16 trad.). Nel test il reading assessment è adattato al genere di lettura degli studenti, per cui viene data una particolare enfasi sulle fonti plurime che permettono di trovare la soluzione alle domande (OCSE, 2019).

In questo test, la performance degli studenti nella competenza di literacy è verificata attraverso testi:

- dai diversi format: tra questi format c'è, ad esempio, il testo continuo e non continuo (trad. "non-continuous"). Il testo continuo fa riferimento alla prosa organizzata in frasi

e paragrafi, che include descrizioni e narrazioni; il testo non continuo include liste, mappe, grafici, diagrammi.

- che presentano svariati processi di lettura: tra questi il recupero di informazioni in un testo scritto, l'interpretazione di testi e la comprensione generale dei significati testuali, la riflessione e la valutazione dei contenuti del testo, della sua forma e delle sue caratteristiche.
- che presentano situazioni differenti: queste sono basate sull'uso che se ne fa, quindi uso personale (romanzi, lettere, ecc.), pubblico (documenti ufficiali), occupazionale (report e manuali) ed educativo (libro di testo).

3.2 I dati italiani

Secondo i dati di valutazione dell'inchiesta, nei 6 livelli stabiliti dal test PIAAC-OCSE l'Italia si trova mediamente al livello 3 di 5, e gli score nelle varie competencies sono inferiori in maniera consistente rispetto a quelli della maggior parte dei paesi OCSE, con performance che variano secondo caratteristiche socio-demografiche (OCSE, 2013) ; vediamo infatti una netta separazione tra i risultati ottenuti nelle regioni del Nord e del Centro e quelli ottenuti dalle regioni del Sud e dalle Isole.

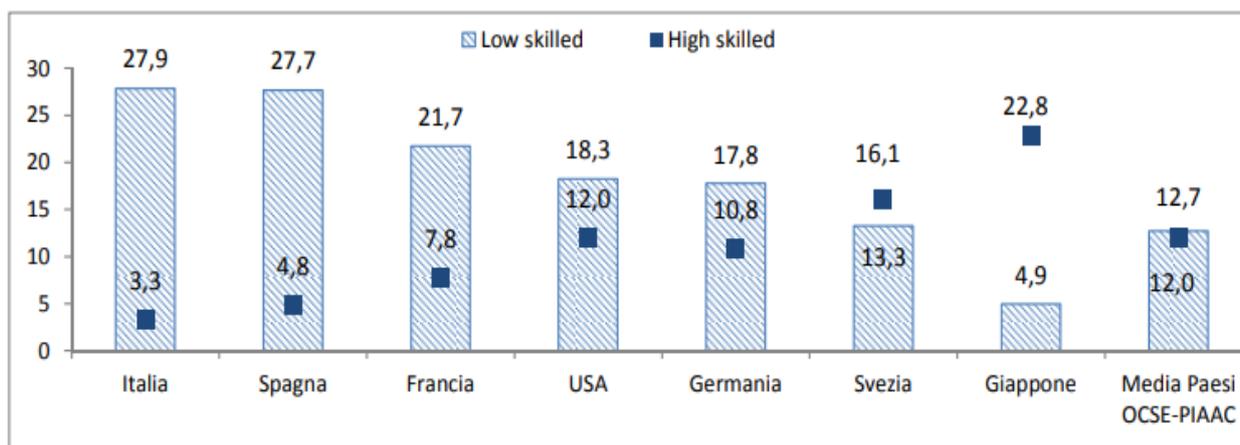
3.2.1 PIAAC

I dati PIAAC evidenziano come il problema degli analfabeti funzionali sia una realtà “drammaticamente presente in tutti i Paesi partecipanti” (INAPP, 2018). I dati del primo ciclo dell'indagine, tuttavia, hanno evidenziato un gap tra i partecipanti italiani e la media OCSE: secondo l'analisi è “*low skilled*” più di un italiano su quattro (per l'esattezza, il 27,9%) e l'Italia occupa una tra le posizioni peggiori, penultima in Europa per livello di competenze e quartultima su scala mondiale rispetto ai 33 paesi analizzati (INAPP, 2018).

La figura 1 permette di confrontare la percentuale di persone low skilled e high skilled (ossia coloro i cui risultati li collocano ai livelli 4 e 5 della scala di literacy) dell'Italia ad altri Paesi europei e alla media OCSE (INAPP, 2018). Vediamo in questa figura che in Italia ad una percentuale molto alta di low skilled corrisponde una scarsa presenza di high skilled. Al

contrario, tendenzialmente, negli altri paesi le due percentuali sono molto vicine; esempi virtuosi sono la Svezia e il Giappone, dove la presenza di persone high skilled è superiore a quella di low skilled (INAPP, 2018).

Figura 1 - La percentuale di low skilled rispetto alla popolazione: confronto internazionale tra Paesi selezionati



Fonte: INAPP, 2018

In una suddivisione per macro-regioni italiane (figura 2), invece, viene reso evidente che le persone con bassi livelli di competenza non sono distribuite in maniera omogenea sul territorio italiano: sono il Sud e il Nord-Ovest del Paese le regioni con le più alte percentuali di low skilled, ospitando oltre il 60% di analfabeti funzionali (INAPP, 2018).

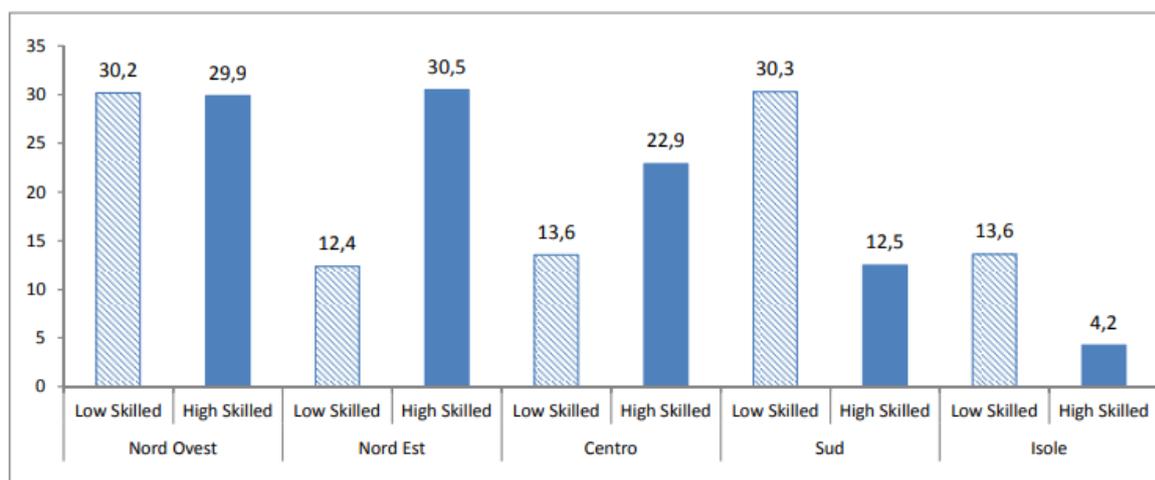
In generale, in queste regioni si evidenzia un rapporto inversamente proporzionale tra high e low skilled, tranne che nelle regioni del Nord Ovest del Paese, dove risultano oltre il 30% dei low skilled nazionali ma anche il 30% circa dei best performer nei test (INAPP, 2018).

Per quanto riguarda invece le differenze di genere tra low skilled italiani, il 56,6% sono uomini e il 47,4% donne (INAPP, 2018) e in tutte le classi d'età (tranne che nella fascia over 55), vi è una percentuale maggiore di cittadini maschi nella categoria low skilled rispetto alle femmine, ma gli uomini continuano a prevalere sulle donne anche nella categoria degli high skilled (INAPP, 2018).

Una forte correlazione è stata trovata tra competenze ed età: nella maggior parte dei Paesi il livello di competenze raggiunge un picco intorno ai 30 anni e diminuisce con l'avanzare dell'età (INAPP, 2018). Gli analfabeti funzionali crescono anch'essi in percentuale al crescere dell'età:

il 31,8% ha un'età compresa tra i 55 e i 65 anni. Purtroppo anche le percentuali nelle fasce più giovani sono preoccupanti: il 9,6% dei low skilled italiani si trova nella fascia d'età 16-24 anni e quasi il 15% appartiene alla fascia di età 25-34. Per la restante quota parte, i low skilled sono al 22,1% nella fascia 35-44 anni per il 22,1% e al 21,7% nella fascia 45-54 anni (INAPP, 2018).

Figura 2 - Percentuali di cittadini low/high skilled a confronto nelle macroregioni italiane



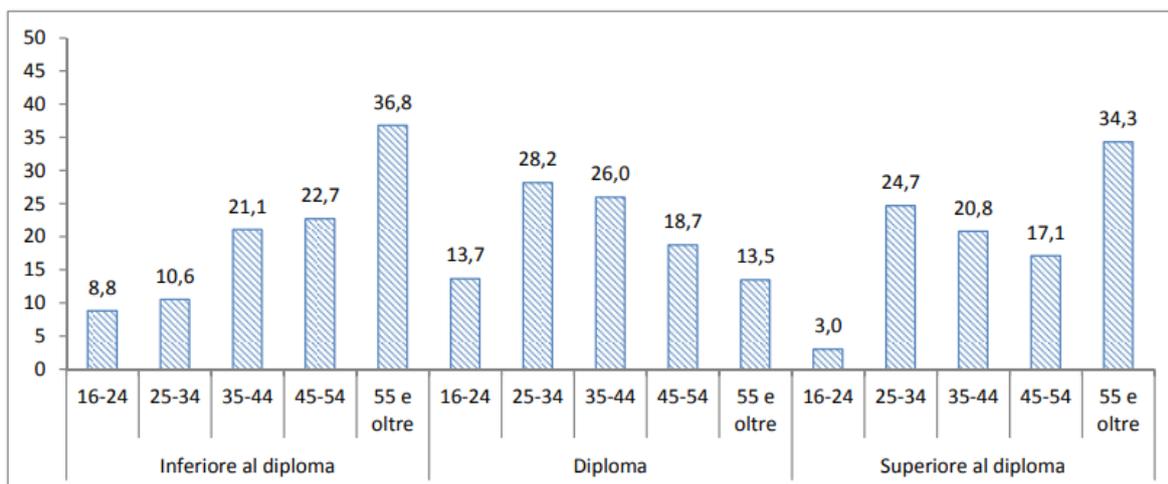
Fonte: INAPP, 2018

I dati italiani, nello specifico, registrano che tra i cittadini 55-65, che rappresentano il 20,5% della popolazione italiana, i low skilled sono oltre il 41%. Al contrario, nella fascia 16-24 e in quella 25-34 si presenta la più grande quantità di eccellenze o “high performers”: gli high skilled sono il 4,4% degli under 24 e quasi il 6% dei 25-34enni (INAPP, 2018).

A ridurre la probabilità che un soggetto si collochi tra i low skilled è un titolo di studio medio-alto. Il 75% delle persone con bassi livelli di competenza in Italia ha un titolo di studio inferiore al diploma (INAPP, 2018). Non è comunque trascurabile il dato preoccupante che il 20,9% di queste persone possieda un diploma e il 4,1% addirittura una laurea.

Tuttavia, incrociando questo dato con quelli dell'età, diventa evidente come tra i low skilled con alto titolo di studio la percentuale più alta (34,3%) appartiene alla fascia d'età over 55 (INAPP, 2018).

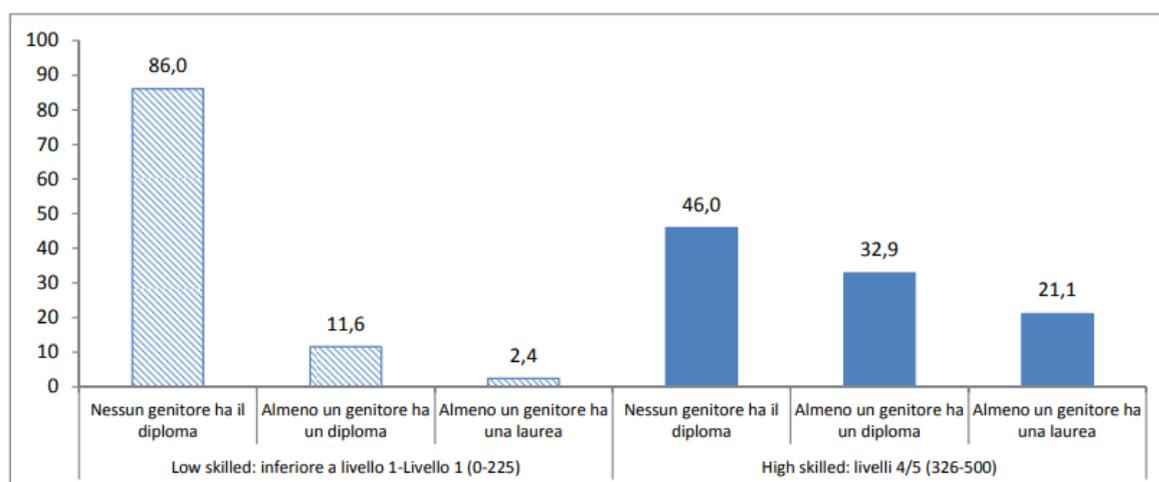
Figura 3 - Distribuzione dei low skilled italiani per titolo di studio e fasce d'età



Fonte: INAPP, 2018

Per quanto riguarda invece il background socio-culturale dei low skilled, i dati OCSE segnalano che le differenze socio economiche e culturali nella famiglia di origine degli studenti spiegano, in media tra i Paesi OCSE, il 15% della variazione nelle basse performance tra gli studenti (INAPP, 2018), e i dati italiani confermano che questa teoria presenta differenze più marcate nel nostro Paese, dove l'86% dei low skilled proviene da contesti familiari "svantaggiati" in cui nessun genitore ha raggiunto un titolo di istruzione secondaria superiore e solo il 2,4% dei low skilled ha almeno un genitore laureato (INAPP, 2018).

Figura 4 - Titolo di studio dei genitori: confronto tra low skilled e high skilled (valori percentuali)



Fonte: INAPP, 2018

3.2.2 PISA

Nel test PISA del 2018, i quindicenni italiani hanno ottenuto scores mediamente più bassi di 12 punti rispetto alla media dei Paesi OCSE.

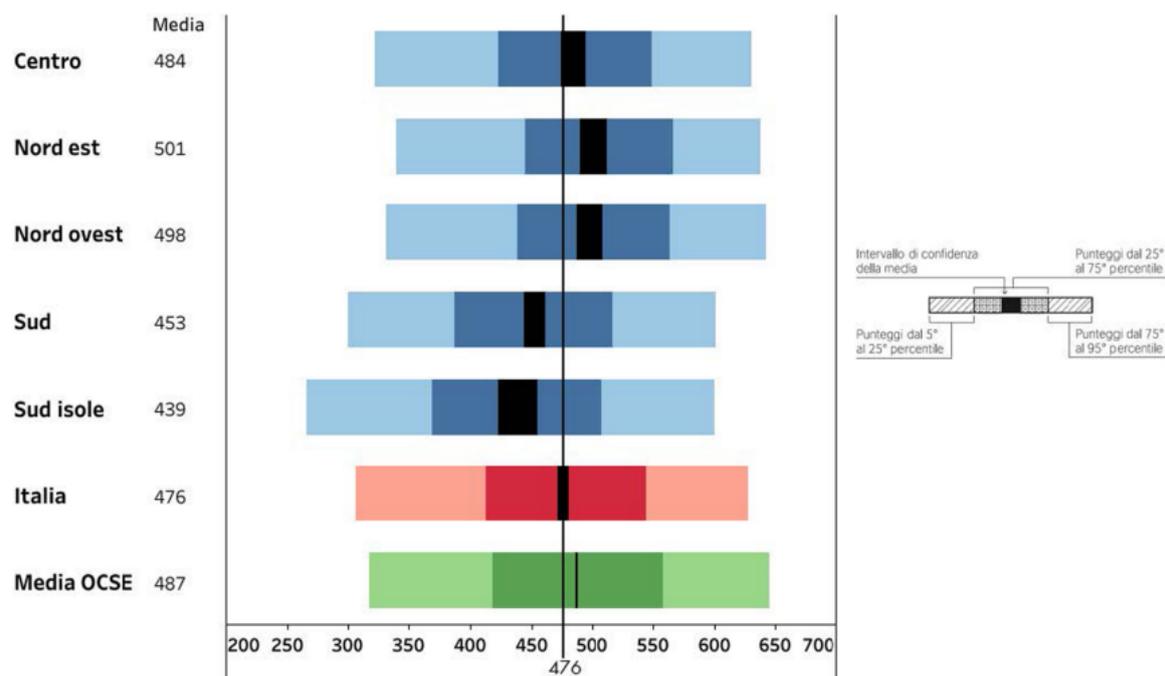
Gli studenti hanno ottenuto punteggi inferiori alla media OCSE in lettura e il 77% ha raggiunto almeno il livello 2 in competenze di literacy, mentre solo il 5% di loro si è collocato ai livelli di competenza 5 e 6 (Palmerio, 2021). Una percentuale preoccupante, del 23%, non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura. Il punteggio italiano medio in lettura è inferiore a quello medio dei Paesi partecipanti e ci colloca tra il 23° e il 29° posto tra i Paesi OCSE (Palmerio, 2021).

Gli studenti che non raggiungono il livello 2 di competenze di literacy hanno mostrato difficoltà a confrontarsi con dei materiali a loro sconosciuti o di una certa complessità, chiedendo delle sollecitazioni, degli spunti, istruzioni, prima di procedere con la compilazione del test (Palmerio, 2021).

La suddivisione geografica dei risultati per macro-regioni ci permette di vedere che gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est ottengono i risultati migliori, mentre sono gli studenti del Sud e delle Isole a presentare le maggiori difficoltà. Gli studenti del Centro Italia conseguono gli stessi risultati dei ragazzi del Nord Ovest, un punteggio medio superiore a quello degli studenti del Sud e del Sud Isole e inferiore a quello dei ragazzi del Nord Est (Palmerio, 2021).

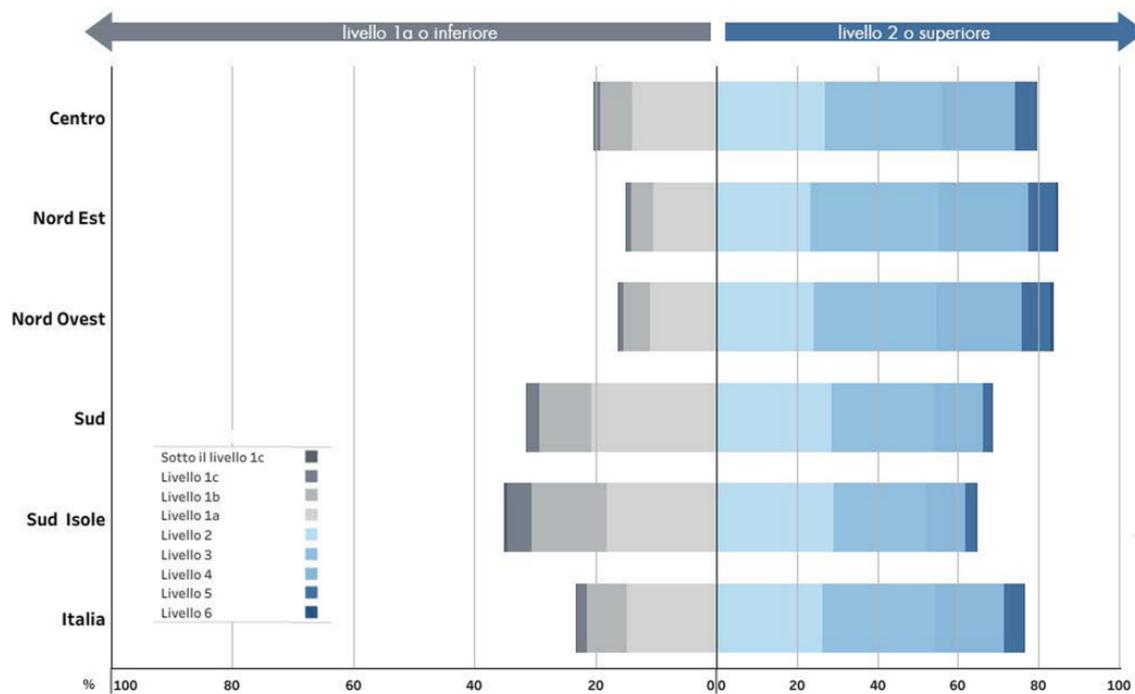
Nonostante l'Italia presenti una percentuale di studenti che raggiunge il livello minimo di competenza analoga alla media internazionale, il Paese presenta anche una percentuale di high performer molto più bassa della media (5% contro il 9% internazionale) e la lettura per macro-aree ci permette di affermare che le percentuali di top e low performers confermano le differenze territoriali; le aree del Nord e del Centro dimostrano in percentuale maggiore di saper risolvere compiti complessi mentre le aree del Sud mostrano una percentuale maggiore di low skilled (Palmerio, 2021).

Figura 5 - Punteggi medi in lettura per macro area geografica



Fonte: Palmerio, 2021

Figura 6 - Percentuali di studenti nei livelli di literacy in lettura per macro-area geografica



Fonte: Palmerio, 2021

Inoltre, i ragazzi dei licei ottengono i risultati più alti nel test (i licei presentano la percentuale più alta di top performer, il 9,5%, e la più bassa di low performer, l'8%), seguono i quindicenni degli istituti tecnici (top performer al 2%, low skilled 27%) e quelli degli istituti professionali e della formazione professionale (che nel 50% dei casi non raggiungevano il livello 2 del test) (Palmerio, 2021).

Anche il test PISA indaga il background socio-economico e culturale delle famiglie di provenienza degli studenti intervistati e costruisce, sulla base di un questionario apposito, un indice Socio Economico e Culturale (ESCS). Grazie a questo indice, si rileva una relazione positiva tra background familiare e risultati delle prove (Palmerio, 2021). Nel test del 2018, questa relazione è stata quantificata: in termini di punteggio, si osserva che a ogni incremento di un punto dell'ESCS, il punteggio nella reading literacy aumenta in media di 32 punti in Italia (Palmerio, 2021). Tuttavia, questa variazione nel punteggio in relazione al background culturale non è sempre costante o altrettanto significativa.

Quando i test del 2018 (appena discussi) si paragonano a quelli di rilevazioni precedenti, si osservano cambiamenti di segno negativo: già in quell'anno si osservava un decremento delle competenze in reading literacy rispetto al ciclo del 2009 (in media -26 punti) in quasi tutte le tipologie di istruzione (Palmerio, 2021). La tendenza era perciò già preoccupante nell'anno indicato ma l'evento pandemico che ha avuto inizio nel 2019 ha comportato conseguenze inimmaginabili anche nell'ambito dell'istruzione. Tali conseguenze devono essere tenute ben presenti nella lettura dei dati della nostra ricerca e nell'interpretazione dell'intero lavoro, avendo esse gravemente pesato sulla conduzione delle attività didattiche e sul rendimento degli alunni negli ultimi anni.

Capitolo 4. L'indagine

Si è scelto di condurre un'analisi empirica per valutare l'influenza delle pratiche socio-culturali dei genitori sulle competenze di literacy dei figli: per fare ciò si è somministrato il test PISA-OCSE ad un gruppo di studenti liceali di una scuola in Sardegna congiuntamente al questionario teso a rilevare le pratiche culturali familiari. Nei prossimi paragrafi, vedremo la metodologia di ricerca, i suoi limiti e i risultati emersi.

4.1 La metodologia

La ricerca è stata condotta in un Istituto di Scuola Superiore della Sardegna comprensivo di un Liceo Linguistico, un Liceo Economico-Sociale, un Liceo Musicale e un Liceo delle Scienze Umane attraverso la somministrazione di un questionario agli studenti e alcune interviste agli insegnanti. Il questionario combinava domande contenute nel test PISA-OCSE con domande da me formulate sulla condizione familiare e sulle pratiche culturali della famiglia ed era volto ad esplorare la relazione tra livello di literacy e pratiche culturali dei soggetti. Le interviste con gli insegnanti erano finalizzate a contestualizzare i risultati e la loro interpretazione.

Nel mese di ottobre 2022 si è chiesta alla scuola una collaborazione alla ricerca. Ricontrata la disponibilità del Dirigente scolastico e dei docenti, è stato elaborato un documento informativo per le famiglie che, in seguito, hanno fornito l'autorizzazione a partecipare ai propri figli (per lo più minorenni). La ricerca si è svolta nell'arco di cinque giorni (escluso quello in cui il lavoro è stato illustrato a docenti e studenti in presenza), tra il 16 e il 22 dicembre dello scorso anno. Il cospicuo numero degli studenti e delle classi coinvolte ha reso l'organizzazione del lavoro niente affatto semplice, nonostante la disponibilità del Dirigente scolastico, dei docenti tutti e degli studenti stessi.

4.1.1 Il questionario e i rispondenti

Il questionario proposto era suddiviso in due parti.

La prima parte era incentrata sulle pratiche socio-culturali delle famiglie di provenienza: le domande erano relative alla composizione della famiglia e sulle abitudini di genitori e ragazzi.

Come sostiene Barone (2005), è difficile azzardare la definizione di indicatori culturali poiché non vi è alcun consenso in merito a quali siano gli indicatori più appropriati nell'indagine sul capitale culturale della popolazione. Se alcune ricerche fanno riferimento a forme di partecipazione culturale (rilevando ad esempio, la frequenza delle visite a mostre e musei), altre studiano l'interesse dichiarato per l'arte, la filosofia o la letteratura, altre ancora misurano il capitale culturale in base alla capacità degli intervistati di menzionare le opere di pittori e compositori celebri (Barone, 2005), e ancora, altre ricerche rilevano il possesso di oggetti come quadri, libri di poesia, contenuti artistici o partecipazione a corsi scolastici ed extrascolastici, possedimenti ed abitudini "direttamente connessi ai consumi culturali" (Barone, 2005, p. 180). Nel nostro questionario, che comprendeva risposte aperte e a scelta multipla, abbiamo perciò fatto riferimento alla professione esercitata dai genitori, allo spazio dedicato alla lettura e al numero di libri presenti in casa, al tempo riservato alla visione di programmi televisivi più o meno impegnativi in famiglia, alla tipologia degli hobby praticati e all'impiego del tempo libero, alle esperienze di viaggio e alle mete di tali viaggi.

Vale la pena di osservare che alcuni ragazzi hanno avuto difficoltà anche nella decodifica delle domande della prima parte del questionario: ad esempio, ad alcuni non è risultato chiaro il significato del termine "saltuariamente"; altri ignoravano il significato dell'aggettivo "fuorviante", altri ancora non hanno capito l'implicazione "se.. allora" della domanda "Cinque anni fa vivevi con le stesse persone con cui vivi ora? Se NO, con chi?".

La seconda parte, incentrata sulle competenze di literacy dei ragazzi, era elaborata a partire dal già menzionato questionario PISA, che prevede 11 domande di literacy. Il test originale, somministrato per la prima volta nel 2000, includeva, oltre alle 11 domande di literacy, anche 11 domande di matematica e 11 di scienze. Le 22 domande di matematica e scienze sono state escluse dal questionario da me somministrato. A [questo link](#) si può trovare il test PISA da cui ho attinto le domande.

L'Istituto comprensivo è costituito da 47 classi suddivise tra Liceo Linguistico, Liceo Economico-Sociale, Liceo Musicale e Liceo delle Scienze Umane, per un totale di 950 studenti. Nell'indagine sono state coinvolte 14 classi dei quattro licei per un totale di 154 studenti. Essendo il test PISA riferito unicamente a ragazzi che stavano per terminare il percorso scolastico obbligatorio, si sono prese in considerazione solo le classi seconde e terze dell'Istituto in cui l'età media non superava i 16 anni, età con cui si supera l'obbligo

d'istruzione. Questo ci ha permesso di avere un campione relativamente eterogeneo per quanto riguarda gli interessi e le competenze possedute e acquisite a scuola negli ultimi due anni dai ragazzi intervistati. Il liceo musicale comprende una sola sezione e, potendo somministrare il questionario solo alle classi seconde e terze, delle due classi che potevano essere oggetto d'interesse si è resa disponibile la sola classe seconda.

Nelle tabelle 1 e 2 è illustrata la distribuzione dei partecipanti per sesso e liceo nella prima e per sesso e classe nella seconda.

N classi	Liceo	Studenti		N
		Maschi	Femmine	
5	Linguistico	20 39,2%	31 60,7%	51 33,1%
5	Scienze Umane	9 15,5%	49 84,4%	58 37,6%
1	Musicale	7 50%	7 50%	14 9%
3	S.U. Economico Sociale	13 41,9%	18 58%	31 20,1%
14	Totale	49 31,8%	105 68,1%	154 100%

Tabella 1

Nel questionario non si è chiesto il sesso dei rispondenti. Infatti, l'Istituto in cui si è svolto il questionario è frequentato principalmente da ragazze, come è evidente dalla Tabella 1. Data la scarsa numerosità dei partecipanti maschi, l'informazione relativa al sesso avrebbe reso identificabili i rispondenti. È possibile risalire al numero effettivo di ragazze e ragazzi solo grazie ai fogli del consenso informato restituiti dai genitori degli studenti.

Classe	Studenti		N	%
	Maschi	Femmine		
2A Linguistico	3	5	8	5,1%
3A Linguistico	5	5	10	6,4%
2B Linguistico	3	7	10	6,4%
2C Linguistico	6	8	14	9,0%
3C Linguistico	3	6	9	5,8%
2A Scienze Umane	1	14	15	9,7%
3A Scienze Umane	1	10	11	7,1%
2B Scienze Umane	2	8	10	6,4%
3B Scienze Umane	3	9	12	7,7%
2C Scienze Umane	2	8	10	6,4%
2A Musicale	7	7	14	9,0%
2A Econ. Sociale	5	7	12	7,7%
3A Econ. Sociale	3	4	7	4,5%
2B Econ. Sociale	5	7	12	7,7%
Totale	49	105	154	

Tabella 2

Nel test originale PISA-OCSE, per rispondere alle 33 domande di matematica, scienze e literacy il tempo concesso agli studenti era di due ore complessive. Pertanto, dovendo somministrare 11 sole domande avremmo dovuto ridurre il tempo a 40 minuti.

Tuttavia, si è deciso di dare agli studenti un massimo di due ore di tempo per completare il questionario: ciò in considerazione della costante diminuzione dello span di attenzione degli adolescenti (Tomkinson et al., 2003), del fatto che la maggior parte degli studenti ha svolto il questionario sul proprio smartphone e dei consigli dei docenti delle diverse classi, che leggendo le domande del test hanno fortemente raccomandato un aumento del tempo da concedere.

Nonostante questo, una buona percentuale del campione non è riuscita a completare il questionario per mancanza di tempo. Sin dai primi minuti, i ragazzi hanno manifestato grandi difficoltà nella decodifica del lessico, nella comprensione dei testi, nell'analisi dei grafici, elementi su cui i rispondenti ponevano all'intervistatore continue domande. Inoltre, sono state da subito evidenti la difficoltà a mantenere alto il livello dell'attenzione e un atteggiamento di resa di fronte ai testi più lunghi di 10 righe che a molti sono sembrati insormontabili.

4.1.2 I limiti della ricerca

Il campionamento è il problema fondamentale di qualsiasi tipo di ricerca, qualsiasi sia l'oggetto che ci interessa, non ne potremo studiare tutti i casi, né dovremmo volerlo (Becker, 2007). Alcuni elementi che riguardano la composizione demografica del campione considerato possono essere considerati limiti di questa ricerca: prima di tutto, non è stato possibile fare discriminazioni tra studenti, dunque si è permesso a tutti i ragazzi delle 14 classi considerate di partecipare. Questo ha significato l'inclusione di ragazzi più grandi di 15 anni perché ripetenti (in media uno per classe), di ragazzi BES e DSA (in media uno per classe), di ragazzi figli di genitori immigrati (in tutto 5); inoltre in tutti e quattro i licei, la maggioranza degli studenti era di sesso femminile: questi elementi potrebbero aver ostacolato la possibilità di una visione omogenea della situazione.

L'unica selezione che è stato possibile fare è stata proprio quella della classe; come già detto, non si sono potute fare discriminazioni tra studenti e si è proposto a tutte le seconde e le terze disponibili dell'Istituto di partecipare. Considerando che il test era su base volontaria, non tutti gli studenti di tutte le classi hanno partecipato; inoltre, essendo gli studenti minorenni, si è dovuto consegnare un foglio di consenso informato ai genitori, che vedendo che lo scopo della ricerca era quello di valutare le competenze di comprensione dell'italiano dei figli avrebbero potuto rifiutarsi di farli partecipare. Ciò potrebbe comportare la presenza di participation bias all'interno della ricerca (Slonim, 2013).

La ricerca è sincronica, non diacronica: è stato chiesto ai ragazzi di fornirci informazioni sui viaggi fatti nell'ultimo anno, sui libri letti, sulle abitudini attuali. Essendo i ragazzi così giovani, era più utile capire quali fossero le pratiche dei genitori a cui potessero ispirarsi o da cui potessero essere influenzati in questo periodo della loro vita e che probabilmente eserciteranno un ruolo anche in futuro. Tuttavia, è chiaro che la costruzione di abitudini è avvenuta anche negli anni passati e si è realizzata nel tempo, ma è impossibile indagare su tutte le abitudini pregresse dunque la nostra analisi dei costumi culturali della famiglia sarà, ovviamente, solo parziale.

I metodi utilizzati per valutare le competenze possono essere considerati anch'essi un limite: il test PISA che è stato utilizzato è relativo all'anno 2000 e, come abbiamo visto, le prove in oggetto sono in continua evoluzione e si adattano ai nuovi metodi di apprendimento e alle differenti intelligenze dei ragazzi di oggi. Questo potrebbe costituire un limite nella validità e nella rispondenza al vero delle competenze rilevate.

Per quanto concerne il questionario, anche le tempistiche presentano un potenziale limite perché come abbiamo già detto, è stato concesso agli studenti molto più tempo di quanto il test del 2000 prevedesse. Questo elemento appare ambivalente: da una parte può essere considerato un limite per quanto riguarda l'attendibilità dei risultati, perché rende difficile una comparazione efficace con i dati delle somministrazioni precedenti; dall'altro, rende più affidabili i risultati nella misura in cui il nostro test si considera da solo in quanto ai ragazzi è stato dato tutto il tempo necessario per completare il test e la maggior parte ha comunque conseguito una sufficienza.

Inoltre, gli studenti non hanno compilato un questionario cartaceo: il questionario è stato trasposto in un file Google Form per rendere la compilazione (nonché la correzione) più veloce: sono state utilizzati per questo dispositivi di vario genere (smartphone, tablet, computer dell'aula informatica dell'Istituto).

Inoltre, il test è stato somministrato a 14 classi nell'arco di cinque giorni e in alcune classi è stata necessaria una somministrazione simultanea: ciò ha impedito un controllo attento e rigoroso dello svolgimento della prova e potrebbe aver permesso agli studenti di consultarsi o di chiedere talvolta spiegazioni e chiarimenti agli insegnanti (che erano stati invitati

precedentemente a non intervenire), richiesta di chiarimenti a cui non è stato facile sottrarsi nemmeno per la sottoscritta.

Altri elementi limitanti per questa ricerca che riguardano anch'essi la varietà demografica dell'unità di analisi sono, come vedremo meglio nell'analisi dei dati, la distribuzione di genitori laureati e l'omogeneità lavorativa presenti nella regione presa in considerazione: in Sardegna è presente una tra le più basse percentuali di laureati in Italia (22,3%)(Openpolis, 2022); inoltre, l'economia della Sardegna si basa prevalentemente sul settore terziario e i settori principali nell'economia sarda sono l'agricoltura, l'allevamento, l'industria, l'artigianato, il commercio e il turismo (Regione Autonoma della Sardegna, 2023).

Questi due dati ci consentono di affermare che, per quanto la nostra analisi in un certo senso si estenda ad un campione variegato, ci sono degli elementi limitanti per cui essa andrebbe estesa ad un orizzonte geografico più ampio in modo da avere meno omogeneità educativa e lavorativa dalle caratteristiche peculiari che caratterizzano la regione.

Un altro limite può essere quello della metodologia di esposizione dei dati che è stata scelta: sono state usate unicamente tabelle a doppia entrata che ci hanno permesso di presentare relazioni bivariate e cioè analizzare il fenomeno affiancando il voto nel test PISA (variabile dipendente) ad un solo fenomeno alla volta. Tuttavia il problema dell'analfabetismo funzionale è multidimensionale ed è caratterizzato, come abbiamo visto nei primi capitoli, da un insieme di elementi che operano contemporaneamente tutti insieme. Un metodo di analisi dei dati che considerasse l'azione simultanea di tutte le variabili indipendenti (titolo di studio, professione esercitata, frequenza di lettura...) sarebbe stato più efficace nell'ottica di una ricerca più estesa e sistematica.

4.2 Risultati

Il punteggio massimo ottenibile nel test di literacy PISA OCSE da noi sottoposto era di 51 punti. Per presentare i risultati in modo più immediato, si sono riclassificati i punteggi ottenuti in tre fasce: le prove degli studenti che hanno ottenuto un punteggio superiore a 25,5 (e dunque hanno risposto correttamente ad almeno il 50% delle domande) sono state riclassificate come "sufficienti"; quelle di coloro che hanno ottenuto un punteggio inferiore a 25,5 ma superiore a 12,75 (e dunque hanno risposto correttamente ad almeno un quarto delle domande) sono state

riclassificate come “insufficienti”; le prove di coloro che hanno ottenuto un punteggio inferiore a 12,75 sono state riclassificate come “gravemente insufficienti”.

Si era inizialmente pensato di utilizzare 4 fasce di valutazione: nella fascia più alta sarebbero state inserite le prove superiori al 75% delle risposte esatte. Tuttavia, un solo partecipante ha ottenuto un punteggio pari al 76,47% di risposte corrette, ottenendo 39 punti su 51. Di conseguenza, si è scelto di inserire anche questo partecipante tra quelli che hanno ottenuto la sufficienza.

La fascia più ampia è stata quella delle insufficienze (68 ragazzi, il 44,1% del campione), seguita dalle sufficienze, perlopiù superate per uno o due punti (59 ragazzi, il 38,3% del campione); le gravi insufficienze hanno costituito una minoranza (27 ragazzi, il 17,5% del campione).

Il questionario PISA ha creato non poche difficoltà sin da subito: tra le domande che hanno dato più problemi ai ragazzi sono quelle che richiedevano l'utilizzo del pensiero ipotetico-deduttivo (Clemente, Danieli, 2013). Inoltre sia nell'analisi dei dati che, ancor prima, nella fase di somministrazione del test, sono stati rilevati elementi che richiamano caratteristiche dell'intelligenza preoperatoria e operatoria concreta (Clemente, Danieli, 2013).

Ogni domanda del questionario aveva degli obiettivi di valutazione specifici, dunque possiamo fare riferimento ai documenti “Take the test” per capire meglio le aspettative dell'OCSE e le lacune degli studenti.

In particolare, a titolo esemplificativo, rileviamo che una grande percentuale degli studenti ha dato la risposta sbagliata o chiesto più chiarimenti sulle domande in cui:

- si chiedeva loro di interpretare grafici e tabelle, ad esempio grafici cartesiani e diagrammi ad albero, in cui non hanno saputo leggere informazioni esplicite;
- veniva chiesto loro di seguire istruzioni (come “inserisci la cifra numerica, non la percentuale”);
- era richiesta una certa capacità deduttiva;
- era necessario interpretare il testo facendo delle inferenze su una relazione implicita tra due elementi cui si fa riferimento nel testo, capacità propria del pensiero ipotetico-deduttivo (Clemente, Danieli, 2013);
- dovevano individuare informazioni numeriche relative a dati espressi in righe e colonne;

- veniva chiesto loro di riflettere sul contenuto del testo e di formulare un'ipotesi coerente con le informazioni date.

L'educazione linguistica in famiglia è stata citata come uno svantaggio in ambito di literacy: abbiamo affermato che questa fornisce un codice determinato del proprio gruppo sociale e implica una specifica visione del mondo e più o meno raffinate capacità di rappresentazione e astrazione (Avalle, Maranzana, 2007). Dalla nostra ricerca emerge che tali caratteristiche sono scarsamente presenti in una larga fetta dei soggetti cui è stato somministrato il questionario. Benché le carenze siano presenti in misura eterogenea, sono maggiormente presenti nei ragazzi provenienti da famiglie in cui le pratiche culturali sono di scarso livello e gli stimoli intellettuali forniti sono deficitari.

Anche la competenza linguistica e la lettura sono state citate come elementi determinanti nell'individuazione dei low skilled: dalla nostra ricerca emerge che le competenze indicate, ossia la comprensione del lessico, la selezione delle informazioni essenziali, la scoperta dei significati nascosti e la capacità di mantenere l'attenzione per un tempo significativo siano, ancora una volta, poco presenti tra i soggetti che provengono da famiglie in cui le pratiche culturali sono di scarso livello e le opportunità di apprendimento sono ridotte.

È sorprendente anche come i caratteri del codice ristretto di Bernstein discusso nel secondo capitolo siano evidenti negli esiti della nostra ricerca: è chiara la tendenza alla sintesi, alla semplificazione dei contenuti, all'uso dei sottintesi. Soprattutto, però, sono parsi chiari il disinteresse per il "lungo processo" della compilazione del questionario somministrato e la distrazione, laddove la lettura e l'analisi dei testi contemplavano una molteplicità di elementi e di aspetti.

Di seguito vengono esposti e spiegati i risultati relativi alle abitudini delle madri (4.2.1) dei padri (4.2.2) e degli studenti (4.2.3). Questi ultimi sono divisi in base al risultato raggiunto.

4.2.1 Esiti in relazione alle caratteristiche delle madri

Nella tabella 3 sono esposti i risultati degli studenti in relazione al titolo di studio della madre. Con "titolo di studio alto" si è inteso un grado d'istruzione pari alla laurea triennale o magistrale o superiore; con "titolo di studio medio" si è inteso un grado d'istruzione pari al diploma di scuola superiore, e "titolo di studio basso" indica tutti i gradi d'istruzione inferiori al diploma

di scuola superiore, quindi la licenza media o elementare o l'assenza di un titolo di studio. Prima di esporre i dati è necessario precisare che in generale il numero di laureate era basso nel campione considerato: in Sardegna, regione in cui il questionario è stato svolto, meno di un quarto delle donne di età compresa tra i 25 e i 64 anni ha un titolo di studio universitario: solo il 21% infatti, ha almeno una laurea (ISTAT, 2020).

Risulta dai nostri dati che una valutazione più bassa nel test di literacy PISA è influenzata maggiormente da un titolo di studio "basso". Nel campione, gli studenti che hanno ottenuto un risultato gravemente insufficiente nel test sono il 17,5% ma tra i figli di madri laureate questa percentuale si riduce al 14,8%, mentre tra i figli di madri con un titolo di studio "basso" inferiore al diploma la percentuale sale a 20%.

La relazione tra l'esito del test e il titolo di studio della madre sembra essere influente solo per la fascia delle gravi insufficienze nel test, mentre non è supportata nel caso di fasce di valutazione più alta. Infatti, se tra i rispondenti la cui madre ha un titolo di studio pari alla laurea la percentuale di sufficienze sale al 44,4%, questa sale al 46,9% anche tra le madri con un titolo di studio "basso".

Punteggio	Titolo di studio della madre			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	44,4%	30,7%	46,9%	59 38,3%
Insufficiente	40,7%	52,5%	32,6%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	14,8%	16,6%	20,4%	27 17,5%
Totale	27 100%	78 100%	49 100%	154 100%

Tabella 3

Nella tabella 4 sono esposti i risultati degli studenti in relazione alla professione esercitata dalla madre. La professione è stata riclassificata come "alta" per occupazioni quali imprenditrice,

dirigente, docente universitaria; “media” per occupazioni quali insegnante, commerciante, impiegata; “bassa” per occupazioni quali contadina e operaia.

Una percentuale considerevole delle madri degli intervistati (55 donne) non aveva un impiego e svolgeva il ruolo di casalinga, un’attività lavorativa a tutti gli effetti (Legislature Camera, 1996) ma che non qualifica socialmente: nella tabella 4 le percentuali sono relative alle donne che svolgono un lavoro retribuito, cioè 99 donne (64,2% del campione totale).

Tra le sufficienze, il diverso grado professionale della madre non lascia presupporre un’influenza sostanziale di quest’ultima, con una percentuale che si attesta attorno al 40% nelle tre colonne relative alla professione. Ma la professione della madre sembra essere più incidente nella fascia di punteggi più bassi, infatti tra i figli di madri con professione bassa il 60% ottiene valutazioni gravemente insufficienti nel test, contro il 18,4% dei figli di madri con professione media e il 5,5% dei figli di madri con professione alta. È necessario notare che il fatto che la distribuzione nella fascia bassa della professione sia così polarizzata potrebbe essere dato dall’esiguo numero di intervistati; inoltre, come già è stato detto quando si sono elencati i limiti della ricerca, la regione analizzata non presenta un’eterogeneità professionale tale da permettere una varietà nel campione. Dunque la distribuzione dei punteggi in relazione alla professione esercitata dalla madre tende asimmetricamente verso la sufficienza per un grado alto e medio e asimmetricamente verso l’insufficienza per un grado basso.

Punteggio	Professione esercitata dalla madre			Totale (su 99)
	alto	medio	basso	
Sufficiente	38,8%	40,8%	40%	40 (40,4%)
Insufficiente	55,5%	40,8%	0%	41 (41,4%)
Gravemente insufficiente	5,5%	18,4%	60%	18 (18,2%)
Totale	18 100%	76 100%	5 100%	99 100%

Tabella 4

La tabella 5 evidenzia i risultati per frequenza di lettura delle madri degli intervistati: legge con frequenza alta chi legge tutti i giorni o quasi tutti i giorni, con frequenza media chi legge abitualmente, e con frequenza bassa chi legge raramente o mai.

Questi dati, a differenza di quelli visti nelle tabelle 3 e 4, che pure sostengono la nostra ipotesi iniziale, sembrano rispecchiare i risultati degli studenti intervistati con più chiarezza: tra i ragazzi le cui madri hanno una frequenza di lettura bassa, la percentuale di sufficienze si abbassa al 35,4% rispetto al 50% rilevato tra i figli di madri con una frequenza di lettura più alta.

Tra i rispondenti che hanno ottenuto una grave insufficienza nel test, invece, la percentuale media è del 17,5% ma si solleva al 20,4% tra le madri che non leggono mai o quasi mai. Tra i rispondenti che hanno ottenuto un punteggio insufficiente nel test, la percentuale media è del 44,1% e si abbassa al 34,3% tra le madri che leggono quotidianamente.

Punteggio	Frequenza di lettura della madre			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	50%	34,4%	35,4%	59 38,3%
Insufficiente	34,3%	55,1%	44%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	15,6%	10,3%	20,4%	27 17,5%
Totale	32 100%	29 100%	93 100%	154 100%

Tabella 5

La tabella 6 indica i risultati nei test per pratica sportiva delle madri dei soggetti: con frequenza alta (tutti i giorni/ quasi tutti i giorni), frequenza media (abitualmente), frequenza bassa (raramente/ mai). Tra i rispondenti che hanno ottenuto una grave insufficienza nel test, la percentuale media è del 17,5% ma si solleva al 31,3% tra le madri che fanno sport quotidianamente; anche la percentuale di sufficienze si solleva tra le madri che praticano più

sport ma in maniera meno significativa. In questo caso, la relazione tra le variabili non è supportata dai dati.

Punteggio	Frequenza con cui la madre pratica sport			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	43,7%	27,6%	40,4%	59 38,3%
Insufficiente	25%	62%	42,2%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	31,3%	10,4%	17,4%	27 17,5%
Totale	16 100%	29 100%	109 100%	154 100%

Tabella 6

La tabella 7 rappresenta i risultati per frequenza con cui le madri dei ragazzi intervistati guardano la televisione: ancora, con frequenza alta (tutti i giorni/ quasi tutti i giorni), frequenza media (abituamente), frequenza bassa (raramente/ mai).

Considerando quanto la televisione pervade la vita di tutti i giorni di ciascuno, si prevedeva che la maggior parte delle madri guardassero la televisione tutti i giorni o quasi tutti i giorni.

In questo caso, la relazione tra le due variabili prese in considerazione non sembra univoca. Tra le madri che con più frequenza guardano la televisione, la percentuale di sufficienze nel test dei figli scende dal 38,3% al 34,9%. Allo stesso tempo, tra le madri che con meno frequenza guardano la televisione, la percentuale di gravi insufficienze sale dal 17,5% al 22,5%.

Punteggio	Frequenza con cui la madre guarda la televisione			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	34,9%	45,1%	35%	59 38,3%
Insufficiente	49,2%	39,2%	42,5%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	15,9%	15,7%	22,5%	27 17,5%
Totale	63 100%	51 100%	40 100%	154 100%

Tabella 7

Le tabelle 8 e 9 indicano i risultati per frequenza con cui le madri degli intervistati praticano attività manuali e hobby: si è scelto di indagare su queste pratiche distinguendole perché si ritiene che vi sia una relazione tra i risultati ottenuti e la pratica di passatempi, dunque si è voluta indagare l'influenza dei genitori sui figli anche in questo campo.

Ancora, la rappresentazione è la stessa: frequenza alta (tutti i giorni/ quasi tutti i giorni), frequenza media (abituamente), frequenza bassa (raramente/ mai).

Come si evince dalle tabelle, le sufficienze sono mediamente del 38,3% ma quando le madri praticano attività manuali con più frequenza la percentuale di sufficienze sale al 44,8% e questa scende al 34,1% quando le madri praticano attività manuali più raramente o non ne praticano. Le insufficienze sono mediamente del 44,1% ma la percentuale scende a 34,4% tra le madri che praticano più attività manuali.

Tuttavia, risulta dai dati anche che la percentuale di gravi insufficienze sale tra le madri che praticano più attività manuali (salendo dal 17,5% medio ad un 20,6% di gravi insufficienze). Per quanto riguarda gli hobby, la percentuale di sufficienze e di gravi insufficienze si abbassa tra le madri che praticano hobby quotidianamente; tuttavia la percentuale di insufficienze nel test si solleva quando le madri praticano hobby quotidianamente.

Anche in questo caso, come in quello dello sport, i dati non sembrano supportare l'ipotesi iniziale.

Punteggio	Pratica di attività manuali (bricolage, cucito, falegnameria, giardinaggio, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	44,8%	36,9%	34,1%	59 38,3%
Insufficiente	34,4%	41,3%	47%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	20,6%	21,7%	18,8%	27 17,5%
Totale	29 100%	46 100%	85 100%	154 100%

Tabella 8

Punteggio	Pratica di hobby (fotografia, pratica di uno strumento musicale, pittura, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	25%	50%	37,5%	59 38,3%
Insufficiente	62,5%	27,8%	45,3%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	12,5%	22,2%	17,2%	27 17,5%
Totale	8 100%	18 100%	128 100%	154 100%

Tabella 9

Come abbiamo visto, i dati suggeriscono l'esistenza di un legame tra le pratiche socio-culturali della madre e le abilità di literacy degli studenti. Una differenza sostanziale è stata rilevata tra i sufficienti e i gravemente insufficienti, tuttavia la categoria degli "insufficienti" oscilla nelle varie tabelle tra i due poli di valenza "alta" e "bassa". Ciò non significa che l'ipotesi iniziale di questo lavoro sia smentita dai dati, infatti nonostante le variabili dello sport, degli hobby e delle attività manuali non supportino la tesi iniziale, le variabili del titolo di studio, della professione e della lettura supportano la nostra ipotesi soprattutto in relazione alla fascia bassa.

Tra coloro la cui madre ha un titolo di studio più alto, la percentuale di test sufficienti sale al 44,4%, e tra coloro la cui madre ha un titolo di studio più basso la valutazione nel test PISA si abbassa (Tabella 3).

Nonostante il lavoro svolto dalla madre non rappresenti una variabile rilevante, un elemento significativo è da rilevare nel fatto che tra coloro la cui madre svolge lavori classificati come "bassi" la percentuale di gravi insufficienze nel test sale al 60% (Tabella 4).

Tra coloro le cui madri hanno una frequenza di lettura più elevata la percentuale di test sufficienti sale al 50%, e si riduce passando a coloro le cui madri leggono "mediamente" e coloro che leggono poco; tra coloro le cui madri hanno una bassissima frequenza di lettura la percentuale di test gravemente insufficienti si solleva drasticamente.

La pratica di uno sport non si è rivelata un indicatore affidabile: tra coloro le cui madri praticano più sport la percentuale di test sufficienti sale al 43,7%, e si riduce passando a coloro che praticano sport abitualmente o poco; la percentuale di test insufficienti sale tra le madri che praticano meno sport, ma tra gli studenti che hanno ottenuto una grave insufficienza nel test PISA vi è un'alta percentuale di madri che praticano sport quotidianamente.

La frequenza con cui le madri guardano la televisione non sembra un indicatore particolarmente affidabile del livello di literacy: tra le madri che guardano meno frequentemente la televisione, la percentuale di test gravemente insufficienti sale dal 17,5% al 22,5%.

Anche nell'analisi dei dati riguardanti i passatempi manuali e gli hobby, una frequenza bassa nella pratica di queste abitudini non sembra suggerire una variazione del risultato nel test PISA.

4.2.2 Esiti in relazione alle caratteristiche dei padri

Nella tabella 10 sono esposti i risultati degli studenti in relazione al titolo di studio del padre.

Con “titolo di studio alto”, ancora una volta si intende un grado d’istruzione pari alla laurea triennale o magistrale o superiore; con “titolo di studio medio” un grado d’istruzione pari al diploma di scuola superiore, e “titolo di studio basso” indica tutti i gradi d’istruzione inferiori al diploma di scuola superiore, quindi la licenza media o elementare o l’assenza di un titolo di studio.

In questo caso, vediamo che le sufficienze mediamente si attestano al 38,3% ma che questa percentuale sale al 66,7% tra i figli di padri laureati; la percentuale di insufficienze si attesta al 44,1% e sale tra i figli di padri con un titolo di studio inferiore alla laurea (49,1%) e al diploma (45,1%); analogamente, la percentuale di gravi insufficienze sale dal 17,5% al 19,5% tra i figli di padri senza diploma e scende al 13,3% tra i figli di padri laureati.

Punteggio	Titolo di studio padre			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	66,7%	35,1%	35,4%	59 38,3%
Insufficiente	20%	49,1%	45,1%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	13,3%	15,8%	19,5%	27 17,5%
Totale	15 100%	57 100%	82 100%	154 100%

Tabella 10

Nella tabella 11 sono esposti i risultati dei ragazzi in relazione alla professione esercitata dal padre. Le categorie sono divise in base alla professione esercitata e ai risultati raggiunti nella professione: con “alto” si intende il mestiere di imprenditore, dirigente, professore; con “medio” si intende il mestiere di insegnante, commerciante, impiegato; con “basso” si intende il mestiere di contadino e operaio. In relazione alla professione esercitata dal padre, la sufficienza è maggiormente spiegata da un grado professionale categorizzato come “medio”; le insufficienze sembrano invece essere maggiormente spiegate da una professione “alta” (53,4%) e le gravi

insufficienze trovano una spiegazione analoga nelle professioni alte e basse dei padri. La tabella 11, dunque, non conferma l'assunto secondo il quale il grado professionale "alto" del padre può essere associato a migliori competenze di literacy.

Punteggio	Professione esercitata dal padre			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	23,3%	52,2%	29,1%	59 38,3%
Insufficiente	53,4%	37,7%	47,3%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	23,3%	10,1%	23,6%	27 17,5%
Totale	30 100%	69 100%	55 100%	154 100%

Tabella 11

La tabella 12 evidenzia i risultati per frequenza di lettura dei padri degli studenti intervistati. Questa tabella supporta l'assunto secondo il quale un'alta frequenza di lettura da parte del padre può essere associata ad alti livelli di literacy da parte dei figli e, nella situazione diametralmente opposta, una bassa frequenza di lettura da parte del padre può essere associata a bassi livelli di literacy da parte dei figli.

Come abbiamo visto già nelle tabelle riguardanti le madri, legge con frequenza alta chi legge tutti i giorni o quasi tutti i giorni, con frequenza media chi legge abitualmente, e con frequenza bassa chi legge raramente o mai. Tra i ragazzi i cui padri leggono assiduamente, la percentuale di sufficienze si scosta dal valore totale del 38,3% ad un 53,8%, mentre la percentuale di gravi insufficienze si attesta allo 0%. Tra i ragazzi i cui padri non leggono mai o quasi mai, la percentuale di gravi insufficienze sale al 19,8%.

Punteggio	Frequenza di lettura del padre			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	53,8%	50%	33,8%	59 38,3%
Insufficiente	46,1%	36,3%	44,6%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	0%	13,6%	19,8%	27 17,5%
Totale	13 100%	22 100%	121 100%	154 100%

Tabella 12

La tabella 13 presenta i risultati per frequenza con cui i padri dei soggetti praticano sport. Anche qui, la relazione tra variabili non è supportata dai dati se non nella fascia di insufficienza che è maggiormente spiegata da una bassa frequenza di pratica di sport. Nella fascia di sufficienza, la percentuale sale quando i padri praticano sport quotidianamente o abitualmente; anche nella fascia di gravi insufficienze, tuttavia, le percentuali salgono quando i padri praticano più sport.

Punteggio	Frequenza con cui il padre pratica sport			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	40%	46,6%	35,1%	59 38,3%
Insufficiente	36,6%	33,3%	50%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	23,3%	20%	14,8%	27 17,5%
Totale	30 100%	30 100%	94 100%	154 100%

Tabella 13

Nella tabella 14 sono evidenziati i risultati per frequenza con cui i padri guardano la televisione. Anche in questo caso, come tra le madri, il livello “alto” di frequenza è da intendere come un elemento negativo e il livello “basso” come un elemento positivo, al contrario che nelle altre tabelle. Si era presupposto che i figli di coloro che guardano più televisione avrebbero avuto risultati di literacy peggiori. Tra i padri che guardano la televisione con più frequenza, infatti, il livello di sufficienze si abbassa al 36,4% e il livello di gravi insufficienze si alza al 20,4%. Tra i padri che con meno frequenza guardano la televisione il livello di gravi insufficienze si abbassa al 9,3% e quello di sufficienze si alza al 46,9%. In questo caso, la relazione tra le due variabili sembra supportare la tesi iniziale.

Punteggio	Frequenza con cui il padre guarda la televisione			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	36,4%	35,3%	46,9%	59 38,3%
Insufficiente	43,2%	47,1%	43,8%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	20,4%	17,6%	9,3%	27 17,5%
Totale	88 100%	34 100%	32 100%	154 100%

Tabella 14

Le tabelle 15 e 16 mostrano i risultati per frequenza con cui i padri degli intervistati praticano attività manuali e hobby: come in precedenza, si è deciso che le categorie sono frequenza alta (tutti i giorni/ quasi tutti i giorni), frequenza media (abituamente), frequenza bassa (raramente/ mai). Si evince dalle tabelle che la pratica di attività manuali da parte del padre non è in questo caso una variabile caratterizzante perchè, sebbene la pratica frequente di attività manuali spieghi maggiormente le sufficienze, lo stesso vale per le gravi insufficienze. Per quanto riguarda gli hobby creativi, invece, la pratica frequente da parte del padre spiega maggiormente le sufficienze (64,2%) e in maniera minima le gravi insufficienze (7,1%); rispetto alla pratica rara di hobby, che spiega maggiormente le gravi insufficienze (17,6%) e in

maniera minore le sufficienze (36,2%). Diversamente dalle madri, questa variabile applicata ai padri sembra sostenere la tesi secondo cui la pratica di hobby creativi è associata a più alti livelli di literacy.

Punteggio	Pratica di attività manuali (bricolage, cucito, falegnameria, giardinaggio, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	44,7%	42%	29,3%	59 38,3%
Insufficiente	34%	48%	48,3%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	21,3%	10%	20,6%	27 17,5%
Totale	47 100%	50 100%	58 100%	154 100%

Tabella 15

Punteggio	Pratica di hobby (fotografia, pratica di uno strumento musicale, pittura, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	64,2%	33,3%	36,2%	59 38,3%
Insufficiente	28,5%	44,4%	46%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	7,1%	22,2%	17,6%	27 17,5%
Totale	14 100%	27 100%	113 100%	154 100%

Tabella 16

Abbiamo visto in questo paragrafo le abitudini dei padri in relazione ai risultati degli studenti. Tra coloro i cui padri hanno un titolo di studio pari alla laurea la percentuale di test sufficienti sale al 66,7% e si riduce passando a coloro i cui padri hanno titoli di studio medi e bassi. Le percentuali di sufficienze salgono quando i padri sono laureati e le percentuali di gravi insufficienze scendono.

Anche il lavoro svolto dal padre, come nel caso delle madri, non sembra una variabile affidabile. Tra coloro i cui padri hanno una frequenza di lettura più elevata, la percentuale di test sufficienti sale al 53,8%, e si riduce passando a coloro i cui padri leggono "mediamente" e coloro che leggono poco. Analogamente, le percentuali di gravi insufficienze salgono quando i padri leggono meno e scendono a 0 quando i padri leggono quotidianamente.

La pratica di uno sport non si è rivelata un una variabile significativa neanche in questo caso: tra coloro i cui padri praticano più sport le percentuali di sufficienze salgono, e si riducono passando agli studenti con valutazioni insufficienti; tuttavia tra gli studenti con una grave insufficienza la percentuale sale quando i padri praticano più sport.

Anche nel caso dei padri la frequenza con cui si guarda la televisione non si è rilevata una variabile particolarmente indicativa del livello di literacy; tuttavia, tra coloro i cui padri guardano la televisione quotidianamente, si abbassa la percentuale di sufficienze e si sollevano quelle di insufficienze e insufficienze gravi.

Gli hobby coltivati sembrano in generale sostenere la nostra tesi iniziale: tra coloro i cui padri praticano più hobby le percentuali di sufficienze salgono, e tra coloro i cui padri praticano meno attività manuali e hobby le percentuali di insufficienze e gravi insufficienze si sollevano.

4.2.3 Esiti in relazione alle caratteristiche degli studenti

Nella tabella 17 sono esposti i dati che riguardano i risultati per presenza di libri in casa dei ragazzi intervistati: la categoria "alta" indica che in casa si hanno tra i 101 e i 200 libri o più; quella "media" che si hanno in casa tra i 31 e i 100 libri, quella "bassa" che in casa ci sono tra 0 e 30 libri.

Tra i rispondenti che hanno più libri in casa la percentuale di sufficienze sale dal 38,3% medio al 44,3% di sufficienze. La percentuale media di gravi insufficienze è del 17,5% ma sale tra i rispondenti che hanno meno libri in casa (23,1%); la percentuale media di insufficienze è del 44,1% ma sale al 53,8% tra coloro che hanno meno libri in casa.

Punteggio	Libri presenti in casa			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	44,3%	42,2%	23,1%	59 38,3%
Insufficiente	38,6%	44,4%	53,8%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	17,1%	13,4%	23,1%	27 17,5%
Totale	70 100%	45 100%	39 100%	154 100%

Tabella 17

Nella tabella 18 è esposto il punteggio per frequenza di lettura degli studenti intervistati. Tra coloro che hanno una frequenza di lettura più elevata la percentuale di test sufficienti sale al 68%, e si riduce passando a coloro che leggono "mediamente" e coloro che leggono poco. Le sufficienze mediamente sono del 44,1% ma le insufficienze si riducono tra studenti che leggono quotidianamente e si sollevano tra studenti che non leggono mai. Analogamente, le percentuali di studenti con gravi insufficienze nel test di literacy è mediamente del 17,5% ma la percentuale si riduce al 12% quando gli studenti leggono quotidianamente e si solleva al 20,8% quando questi non leggono mai o quasi mai.

Punteggio	Frequenza di lettura dello studente (libri non legati alla scuola)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	68%	39,4%	29,6%	59 38,3%
Insufficiente	20%	47,3%	49,4%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	12%	13,1%	20,8%	27 17,5%
Totale	25 100%	38 100%	91 100%	154 100%

Tabella 18

Nella tabella 19 sono esposti i risultati per pratica di sport da parte dei ragazzi.

Come nelle altre tabelle, con frequenza alta si intende una pratica quotidiana, con frequenza media la pratica abituale con frequenza bassa una pratica rara di sport. Come abbiamo visto nelle tabelle relative ai padri e alle madri, i risultati sono esposti secondo i valori alto, medio e basso: con frequenza alta si intende la pratica quotidiana o quasi di sport, con frequenza media si intende la pratica abituale di attività sportiva e con frequenza bassa si intende la pratica rara o assente di attività sportiva.

Tra le sufficienze la percentuale si solleva quando gli studenti praticano sport quotidianamente; tra le insufficienze gravi la percentuale si solleva sia quando gli studenti praticano sport quotidianamente che quando non ne praticano. Come nei casi dei due genitori, si rileva che la variabile dello sport non conferma la nostra tesi iniziale.

Punteggio	Frequenza con cui lo studente pratica sport			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	40%	36,9%	37,7%	59 38,3%
Insufficiente	38,1%	52,1%	43,3%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	21,8%	10,8%	18,8%	27 17,5%
Totale	55 100%	46 100%	53 100%	154 100%

Tabella 19

Nella tabella 20 sono esposti i risultati per frequenza con cui gli studenti intervistati guardano la televisione. Risulta dalla tabella che la percentuale di sufficienze sale quando i rispondenti guardano meno televisione e che la percentuale di gravi insufficienze sale quando i rispondenti guardano la televisione più frequentemente.

Punteggio	Frequenza con cui lo studente guarda la televisione			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	36,3%	38,8%	44%	59 38,3%
Insufficiente	45%	44,9%	40%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	18,7%	16,3%	16%	27 17,5%
Totale	80 100%	49 100%	25 100%	154 100%

Tabella 20

Per quanto riguarda le attività manuali, la tabella 21 evidenzia che la percentuale di gravi insufficienze sale quando gli studenti le praticano più frequentemente e la percentuale di sufficienze si abbassa; tuttavia, la percentuale di insufficienze diminuisce quando gli studenti coltivano pratiche manuali con più frequenza.

In questo caso, la nostra tesi iniziale non è supportata dalla fascia delle insufficienze.

Punteggio	Pratica di attività manuali (bricolage, cucito, falegnameria, giardinaggio, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	33,3%	45,5%	37,4%	59 38,3%
Insufficiente	22,2%	45,5%	45,5%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	44,5%	9%	17,1%	27 17,5%
Totale	9 100%	22 100%	123 100%	154 100%

Tabella 21

Per ciò che concerne gli hobby, come è evidenziato nella tabella 22 le insufficienze, gravi e non, aumentano in percentuale quando i rispondenti praticano meno hobby creativi. Coloro che praticano hobby con frequenza minore rappresentano una quota minoritaria della fascia delle sufficienze. In questo caso, la nostra tesi sembra supportata dai dati.

Punteggio	Pratica di hobby (fotografia, pratica di uno strumento musicale, pittura, ecc.)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	38,1%	55,3%	29,7%	59 38,3%
Insufficiente	45,2%	31,6%	50%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	16,7%	13,1%	20,3%	27 17,5%
Totale	42 100%	38 100%	74 100%	154 100%

Tabella 22

Per la tabella 23 è stato chiesto agli studenti quanti episodi di serie tv o quanti film avessero visto nell'ultimo mese.

Fanno parte del livello alto coloro che hanno visto tra i 30 e i 50 film/episodi o più; fanno parte del livello medio coloro che hanno visto tra i 16 e i 30 film/episodi; del livello basso coloro che hanno visto tra 0 e 15 episodi o film.

Mediamente, le sufficienze costituiscono il 38,3% del campione e questa percentuale sale quando si considerano gli studenti che hanno consumato meno contenuti multimediali nell'ultimo mese; le insufficienze mediamente costituiscono il 44,1% del campione e la percentuale cresce se si considerano i ragazzi che hanno consumato più contenuti multimediali nell'ultimo mese.

Ad indebolire la nostra tesi iniziale è la fascia delle gravi insufficienze, in cui la percentuale scende quando si considerano i ragazzi che hanno visto più film e serie tv nell'ultimo mese.

Punteggio	Numero di film ed episodi di serie tv visti nell'ultimo mese			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	32,5%	30%	44%	59 38,3%
Insufficiente	55%	40%	40,5%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	12,5%	30%	15,5%	27 17,5%
Totale	40 100%	30 100%	84 100%	154 100%

Tabella 23

La tabella 24 presenta i risultati per film in lingua originale visti nell'ultimo mese. Fanno parte della categoria alta coloro che hanno visto più della metà dei film in lingua originale; della media coloro che ne hanno visto più di un quarto ma meno della metà; della bassa chi non ne ha visto. La percentuale delle sufficienze sale quando si considerano i ragazzi che hanno visto più della metà dei film in lingua originale nell'ultimo mese; le percentuali di gravi insufficienze scendono tra coloro che hanno visto più film in lingua originale e si sollevano tra coloro che ne hanno visti meno della metà.

La tabella seguente (25) espone i risultati per viaggi fatti nell'ultimo anno, con almeno un pernottamento: fanno parte della categoria alta coloro che hanno fatto tra i sei e gli otto viaggi; della categoria media coloro che hanno fatto tra uno e cinque viaggi, della categoria bassa coloro che non hanno viaggiato affatto. Dalla tabella 25 si evince che la nostra tesi non è supportata dai dati: le percentuali di sufficienze salgono tra coloro che hanno fatto meno viaggi e le percentuali di gravi insufficienze salgono tra coloro che hanno viaggiato di più.

Punteggio	Film in lingua originale visti nell'ultimo mese			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	40,5%	35,7%	37,7%	59 38,3%
Insufficiente	47,6%	35,7%	43,9%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	11,9%	28,6%	18,4%	27 17,5%
Totale	42 100%	14 100%	98 100%	154 100%

Tabella 24

Punteggio	Viaggi fatti nell'ultimo anno, da soli o in compagnia (con almeno un pernottamento)			Totale
	alto	medio	basso	
Sufficiente	21,8%	45%	40,5%	59 38,3%
Insufficiente	47,8%	45%	43,2%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	30,4%	10%	16,3%	27 17,5%
Totale	23 100%	20 100%	111 100%	154 100%

Tabella 25

Ai ragazzi che hanno viaggiato è stato chiesto anche quale fosse la meta principale dei loro viaggi (Tabella 26).

Per calcolare i risultati, il numero di ragazzi che non hanno viaggiato è stato sottratto al numero di ragazzi totali, dunque il 12,3% degli studenti è escluso dal conteggio e le percentuali totali sono calcolate ora su 50 studenti sufficienti, 61 insufficienti, 24 gravemente insufficienti. Le colonne in questo caso sono servite a determinare dove i ragazzi si siano spostati, se all'estero, in Italia o in Sardegna.

Si ipotizzava che chi avesse viaggiato principalmente all'estero avrebbe raggiunto i migliori risultati: ciononostante, i dati suggeriscono diversamente. Infatti, le percentuali di sufficienze si abbassano tra coloro che hanno viaggiato all'estero e si sollevano tra coloro che hanno viaggiato principalmente nella loro regione. Le percentuali di insufficienze, invece, si sollevano quando si considerano i ragazzi che hanno viaggiato principalmente all'estero.

Punteggio	Meta principale dei viaggi fatti			Totale (su 135)
	Estero	Italia	Sardegna	
Sufficiente	27,7%	37,7%	41,5%	50 37,0%
Insufficiente	61,1%	42,6%	43,3%	61 45,2%
Gravemente insufficiente	11,1%	19,6%	15%	24 17,8%
Totale	18 100%	61 100%	53 100%	135 100%

Tabella 26

A fronte di quanto abbiamo visto e dei risultati ottenuti nel test PISA, si è chiesto ai ragazzi anche di parlare dei loro obiettivi futuri. In questo caso, abbiamo diviso le tre colonne in base alle tre risposte date. Le tre opzioni alla domanda “In futuro cosa vorresti fare?” erano:

- Iscrivermi all'università;

- Seguire un percorso tecnico che mi permetterà di ottenere una qualifica tecnica post-diploma (quindi corsi professionalizzanti, ad esempio un corso da estetista, parrucchiere, make-up artist, supporto sanitario, segreteria e amministrazione, elettricista, informatico);
- Terminare la scuola e trovare lavoro;

In questo caso, i risultati hanno in un certo senso rispecchiato gli esiti del test PISA e suggeriscono, in un certo qual modo, una consapevolezza da parte degli intervistati sulle loro competenze di literacy : tra coloro che vogliono cominciare un percorso universitario dopo il liceo, la percentuale di sufficienze (42,1%) è maggiore rispetto al valore totale (38,3%) e la percentuale di sufficienze si abbassa quando si considerano coloro che voglio intraprendere un percorso tecnico o lavorativo immediatamente dopo il liceo. Analogamente, la percentuale di gravi insufficienze è quasi raddoppiata rispetto al 17,5% medio quando si considerano coloro che vogliono lavorare subito dopo il liceo (39,1%).

Punteggio	Obiettivi lavorativi e di studio per il futuro			Totale
	Università	Percorso Tecnico	Lavoro	
Sufficiente	42,1%	21,4%	21,7%	59 38,3%
Insufficiente	45,6%	42,8%	39,1%	68 44,1%
Gravemente insufficiente	11,2%	35,7%	39,1%	27 17,5%
Totale	116 100%	14 100%	23 100%	154 100%

Tabella 27

4.3 Il punto di vista di alcuni docenti

Durante la somministrazione dei questionari agli studenti dell'Istituto in cui si è svolta la ricerca, si è colta l'occasione per intervistare alcuni insegnanti per ricavare qualche spunto interessante per questo lavoro.

Riporteremo qui i punti salienti delle risposte di quattro insegnanti che lavorano nei licei coinvolti.

Le domande:

1. Considerando la sua esperienza da insegnante dell'ultimo decennio (o più), come pensa che siano cambiati gli studenti? Crede che i ritmi di apprendimento, lo span di attenzione, la disposizione verso l'impegno scolastico siano cambiati?
2. Considerando la sua esperienza, in che misura e in che modo la pandemia da Covid 19 ha inciso sulla qualità dell'apprendimento dei ragazzi, o più in generale sul loro atteggiamento nei confronti della scuola?

Elemento comune alle interviste di tutti gli insegnanti intervistati è l'importanza attribuita al cambiamento portato nelle vite dei ragazzi dalle nuove tecnologie:

“la fede (quasi cieca) negli strumenti digitali, l'onnipresenza dei cellulari e la rapidità dei tempi di comunicazione tra i giovanissimi, specie nei social, hanno fondamentale suggerito l'idea che l'attività dell'apprendere, dell'interiorizzare e rielaborare informazioni, del raggiungere almeno i minimi obiettivi nell'apprendimento scolastico, sia qualcosa da “in scatolare” comodamente nella memoria del pc o dello smartphone, a portata di mano e di lettura, ma non sempre assimilata e tradotta in esperienza intellettuale”.

(Professor W. Tomasi)

Infatti, secondo un altro professore, i social media stanno mostrando adesso i loro risvolti più problematici:

“Il loro uso massiccio e costante, a mio avviso, gioca un ruolo non secondario nella frequente distrazione e nella fuga dalla realtà, nel rifiuto della fatica e del tempo necessari allo studio, nella incapacità di

attendere per un futuro non immediato i risultati del proprio impegno e i frutti di quanto si va apprendendo.”

(Professor S. Mele)

“I ragazzi passano la maggior parte del tempo in una realtà virtuale, realtà caratterizzata da una sovrabbondanza di stimoli visivi che si susseguono con ritmi velocissimi, e perciò sono poco inclini a prestare attenzione a un discorso che necessariamente procede con maggiore lentezza; sono poco propensi alla riflessione, alla lettura della pagina scritta in cui le parole non sono intervallate da immagini più o meno attraenti; ricercano nella scuola i ritmi veloci a cui sono abituati, che non trovano. Così apprendere diventa faticoso e poco utile.”

(Professoressa M. Giglio)

Questi cambiamenti hanno fatto sì che si acuissero

“due ordini di problemi. Quelli di natura cognitiva e quelli di natura non cognitiva: le difficoltà di apprendimento riguardano un crescente numero di studenti; si è ristretto il ventaglio delle modalità comunicative; la logica, la prontezza di reazione agli stimoli proposti, la capacità di attenzione si sono fatti più deboli; la curiosità, l’amore per il sapere e l’abitudine alla ricerca sono come sopiti. D’altro canto il grado di maturità emotiva, il livello delle aspirazioni e l’interesse per le attività scolastiche sono notevolmente calati”.

(Professoressa B. Dessi).

Il fattore della capacità attentiva e della motivazione allo studio sono fisiologici dell’età adolescenziale, ma tutti e quattro gli insegnanti intervistati, in un modo o nell’altro sostengono che

“in questi ultimi anni il fenomeno si sia accentuato e diffuso anche per altri motivi. È significativo il moltiplicarsi di diagnosi di ADHD, di DSA, di Disturbi Ansioso-Depressivi e più ampiamente di BES, dovuti a varie situazioni di disagio, spesso legate a contesti familiari problematici dal punto di vista affettivo, economico, culturale ed educativo”.

(Professor S. Mele)

Tutto ciò, secondo gli intervistati,

“ha costretto i docenti a una più o meno drastica riduzione dei programmi, alla semplificazione dei contenuti e al ridimensionamento della complessità di molti temi. I docenti sono stati indotti ad abbandonare la lezione frontale a vantaggio della partecipazione e del coinvolgimento attivo degli alunni, approccio da preferire in generale, ma certo più dispendioso in termini di tempo in considerazione del programma da svolgere; esso è tuttavia un metodo obbligato se si vuole mantenere desta l’attenzione degli studenti.”

(Professoressa B. Dessi)

In particolare, per quanto riguarda le competenze di literacy, gli insegnanti sono concordi nell’affermare che si nota un generale impoverimento nell’uso della lingua italiana e una maggiore difficoltà di accesso ai linguaggi delle discipline.

“Una delle frasi che ho sentito pronunciare più spesso dai miei studenti nell’arco degli anni è stata “lo so, ma non lo so dire”, in questa formula invariata. Ciò che è cambiato negli ultimi tempi è la frequenza di tale esternazione e il tono liquidatorio con cui viene usata: lo studente si autoassolve, assumendo un atteggiamento di plateale rinuncia allo sforzo nella produzione linguistica.”

(Professoressa B. Dessi)

Inoltre,

“i ragazzi leggono poco, sia opere letterarie sia quotidiani, guardano pochi programmi televisivi di informazione e approfondimento, non sanno utilizzare Internet e le reti sociali a scopo culturale oppure non sanno discernere le fonti più attendibili. A ciò si aggiunge anche l’idea, diffusa tra i ragazzi, che la cultura non sia un bene in sé stessa e debba essere strettamente legata all’apprendimento di specifiche competenze lavorative.”

(Professor S. Mele)

“La lettura di un testo scritto su supporto cartaceo viene vista come un’operazione obsoleta, legata al passato, e come una modalità di elaborazione che costa parecchia energia e richiede grandissima attenzione e tanto tempo. Ma il nostro mondo celebra la velocità, non la lentezza.”

(Professor W. Tomasi)

L’arrivo della Pandemia da Covid-19 ha sicuramente inciso sulla qualità dell’apprendimento dei ragazzi e ha comportato che venisse a mancare

“quel costruttivo incontro-confronto tra coetanei e tra alunne/i e insegnanti, che è il sale dell’esperienza scolastica. Quando poi le lezioni sono riprese in presenza, ma con le restrizioni di vario tipo per limitare i contagi, la scuola ha assunto la fisionomia di una fabbrica fordiana, con l’obbligo di permanere nel proprio spazio di lavoro a distanza di sicurezza dagli altri, sacrificando in tal modo il lato emotivo della vita scolastica, che è componente essenziale nelle interrelazioni fra compagni di classe.”

(Professor W. Tomasi)

Nonostante si siano trovati mezzi alternativi per fare lezione, infatti,

“la mancanza di un rapporto interpersonale in presenza, concreto ed empatico, tra docenti e studenti, ma anche tra costoro e i loro compagni, la mancanza, a volte, di stimoli culturali, di supporto e orientamento nello studio in ambito familiare hanno inciso negativamente sull’apprendimento degli studenti, come hanno dimostrato le verifiche degli insegnanti e i test Invalsi successivi al periodo pandemico.”

(Professor S. Mele)

Nonostante in un primo momento gli studenti abbiano apprezzato la comodità di stare a casa e la praticità dei mezzi informatici, però,

“la pandemia ha portato anche maggiori difficoltà di concentrazione, impegno e apprendimento, sia durante le lezioni online che nello studio personale, un ulteriore indebolimento della soddisfazione e della motivazione personale.”

(Professor S. Mele)

In ultimo,

“La pandemia ha slantizzato e reso più gravi in termini numerici la tendenza all’isolamento e i disturbi da ansia sociale di molti studenti, che sempre più spesso richiedono ai docenti la capacità di gestire situazioni di forte disagio. Inoltre, come detto, è fortemente calata la capacità di attenzione e concentrazione, non solo da parte di alunni provenienti da contesti familiari svantaggiati, già segnati dalla dispersione scolastica, da ripetenze o difficoltà di apprendimento, ma anche da parte di quelli provenienti da contesti “privilegiati.”

(Professoressa B. Dessì)

Dalle interviste agli insegnanti si rileva, in ultima analisi, che le conoscenze di base con cui i ragazzi arrivano al liceo sono sempre più scadenti e di questo sembrano responsabili tanto gli studenti quanto le famiglie e la scuola stessa.

“Gli studenti di oggi sono figli di una società che pretende sempre meno, figli di famiglie iperprotettive che cercano di evitare la frustrazione dei figli a tutti i costi, figli di una scuola che si piega politicamente all’esigenza di sfornare un maggior numero di diplomati e per questo motivo abbassa gli standard qualitativi. Quando arrivano al liceo, sembra che già sappiano che dovranno fare il minimo indispensabile per ottenere la promozione, e sanno che la scuola non è più in grado di cambiare la loro vita: i titoli di studio sono svalutati, la cultura non è più un valore.”

(Professoressa M. Giglio)

Capitolo 5. Conclusioni

A questo punto vale la pena di ricordare la domanda da cui eravamo partiti nell'impostare la ricerca in oggetto: ci si era chiesti in che misura la possibilità che gli adolescenti vadano incontro al rischio di analfabetismo funzionale dipenda dal livello d'istruzione e dalle pratiche culturali dei genitori; ovvero se un genitore che ha un titolo di studio più basso, legge meno, guarda programmi meno impegnati, fa meno attività sportiva, viaggia meno, ha più probabilità che suo figlio o sua figlia divenga un analfabeta funzionale o più in particolare abbia deficienze nella comprensione della literacy.

Dai risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario PIAAC incrociati con i dati del questionario da noi formulato per accertare le pratiche socio-culturali delle famiglie del nostro campione, sembra di poter affermare che la relazione tra un ambiente familiare povero di stimoli culturali e l'analfabetismo funzionale sia ragionevolmente supportata. La nostra ricerca suggerisce che le limitate risorse culturali della famiglia e le sue pratiche culturali espongono i figli a un più alto rischio di analfabetismo funzionale.

I dati ottenuti hanno evidenziato che tra coloro le cui madri hanno titoli di studio più alti la percentuale di test sufficienti sale e tra coloro la cui madre ha un titolo di studio più basso si solleva la percentuale di gravi insufficienze nel test PISA; che tra coloro la cui madre svolge lavori classificati come "bassi" la percentuale di gravi insufficienze nel test sale.

Inoltre è stato rilevato che tra coloro i cui padri hanno un titolo di studio più alto le percentuali di sufficienze salgono notevolmente; che tra coloro i cui padri guardano la televisione quotidianamente si abbassa la percentuale di sufficienze e si sollevano quelle di insufficienze e insufficienze gravi; che tra coloro i cui padri praticano meno hobby le percentuali di insufficienze e gravi insufficienze si sollevano.

La lettura, in particolare, si è rivelata un indicatore importante. Già grazie ai dati PIAAC si poteva affermare che una scarsa frequenza di lettura è uno svantaggio culturale che caratterizza le persone che possiedono basse competenze e che i low skilled provengono maggiormente da contesti familiari in cui era presente un numero limitato di libri (in particolare, abbiamo visto che il 72,6% dei low skilled italiani è cresciuto in una famiglia nella cui casa erano presenti meno di 25 libri) (INAPP, 2018). I nostri dati rispecchiano e confermano quelli forniti dall'OCSE: tra coloro i cui padri hanno una frequenza di lettura più elevata, la percentuale di

test sufficienti sale e si riduce se i padri leggono "mediamente" e poco; le percentuali di gravi insufficienze salgono quando i padri leggono meno e scendono quando i padri leggono quotidianamente. Anche tra coloro le cui madri hanno una frequenza di lettura più elevata la percentuale di test sufficienti sale e si riduce se le madri leggono "mediamente" o poco; tra coloro le cui madri hanno una bassissima frequenza di lettura la percentuale di test gravemente insufficienti si solleva.

Tra i rispondenti che hanno una frequenza di lettura più elevata la percentuale di test sufficienti sale; le insufficienze si riducono tra studenti che leggono quotidianamente e si sollevano tra studenti che non leggono mai. Tra i rispondenti che hanno più libri in casa la percentuale di sufficienti sale.

È quindi chiara ed evidente la connessione tra frequenza di lettura e alfabetizzazione funzionale: genitori che leggono di più e possiedono più libri hanno dei figli che leggono di più e hanno competenze di literacy più sviluppate.

Ciò detto, tuttavia, è necessario ammettere che rispetto alle aspettative iniziali i dati ottenuti evidenziano una relazione tra pratiche culturali delle famiglie e tasso di analfabetismo assai meno eclatante di quanto avessimo immaginato ma, soprattutto, meno evidente di quanto la letteratura trattata ci avesse indotto a credere. Lo studio dell'opera di Bourdieu, la lettura delle ricerche di Bernstein e l'analisi dei risultati OCSE esposti nel report INAPP del 2018, per citare alcune delle nostre fonti, avevano fatto presagire un rapporto ben più stretto tra i due fenomeni. I due autori citati (le cui teorie sono state argomentate nel secondo capitolo) negli anni 60/70 sostennero con forza, seppure da diverse prospettive, la teoria per cui le disuguaglianze di istruzione e le diverse opportunità di successo scolastico siano da ricondurre al ceto di appartenenza, alle pratiche culturali e in particolare all'uso della lingua nel contesto familiare. Ebbene, dai dati emersi dalla nostra ricerca, il rapporto causale tra i due fenomeni sembra essere meno evidente e netto e necessita di un certo ridimensionamento. La capacità esplicativa di alcuni indicatori evidenziati attraverso il questionario relativo alle pratiche culturali delle famiglie è risultata piuttosto modesta. Essi spiegano una quota minoritaria delle differenze di apprendimento in base all'origine sociale; d'altra parte, anche il report PISA ci aveva avvertito che la variazione nel punteggio in relazione al background culturale non è sempre costante né significativa (Palmerio, 2021).

Infatti, il lavoro svolto dalla madre e dal padre non sono risultati indicatori affidabili della literacy dei figli, così come sono risultati poco predittivi altri elementi presi in considerazione, elementi quali la frequenza con cui il genitore pratica sport o guarda la televisione. Inoltre, la convinzione iniziale da cui si era partiti nell'inserire le "attività manuali" e gli "hobby" creativi tra le pratiche familiari era che ci fosse una sostanziale differenza tra le due e che i genitori dei rispondenti che avevano ottenuto la sufficienza nel test PISA coltivassero più hobby creativi che passatempi pratici e manuali. Il sondaggio tuttavia non ha dimostrato tale differenza, nonostante ci abbia fornito altre informazioni utili.

La spiegazione di dati tanto variegati potrebbe essere cercata, oltre che nei soprammenzionati limiti di questa ricerca, nella riduzione delle disuguaglianze e nel generale aumento del benessere che ha investito i paesi europei dell'area occidentale e quindi anche l'Italia. La riduzione delle ore di lavoro, l'aumento del tempo libero, le maggiori possibilità di accesso ai beni di servizio per le classi popolari hanno determinato un certo livellamento dei consumi e una omogeneizzazione degli stili di vita, almeno apparente: il capo di abbigliamento di tendenza e il cellulare ultimo modello accomunano oggi il figlio dell'operaio e quello del dirigente (Clemente Danieli, 2013).

Nelle società contemporanee le identità culturali delle classi sociali sono meno contrapposte, meno nettamente differenziate e più sfumate rispetto al passato.

Ma, quel che più conta, le risorse culturali nell'era di Internet sono meno legate all'origine sociale di quanto accadesse anche solo qualche decina di anni fa; il sistema formativo si è fatto policentrico: esso ha visto nascere "nuovi luoghi, esperienze ed opportunità educative, in gran parte legate allo sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione e alle trasformazioni interne alla stessa società industriale" (Clemente, Danieli, 2013, p.358).

Citando Barone possiamo affermare che i processi di socializzazione secondaria "rimescolano le carte" rispetto alle forme di acculturazione della prima infanzia (Barone, 2005) e lo svantaggio culturale originario può essere più facilmente recuperato in una situazione di disponibilità finanziaria anche modesta e in presenza di aspirazioni e motivazioni scolastiche adeguate.

Per quanto quello della scuola di massa sia un modello tutt'altro che perfetto e i suoi detrattori abbiano critiche e obiezioni più che fondate, non si può discutere il fatto che abbia dato luogo all'accesso generalizzato ai livelli di istruzione superiore, nell'ottica di una scolarizzazione

intesa come diritto universale. Inoltre, sebbene la dispersione scolastica nel nostro Paese abbia ancora vaste proporzioni, l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento, la predisposizione di piani educativi personalizzati, l'attuazione di attività di sostegno, recupero e orientamento hanno allargato la base sociale dell'istruzione riducendo significativamente il peso delle differenze di classe che un tempo potevano segnare inevitabilmente il destino dei ragazzi svantaggiati dal punto di vista sociale, economico e familiare.

D'altro canto "è opportuno sottolineare che, quando Bourdieu avanzava le sue tesi, poteva appoggiarsi alla «statistica che stabilisce per ogni figlio di operaio due probabilità su cento di accedere all'istruzione superiore» (Barone, 2005 p.192). Oggi, pur considerando che le differenze di classe sono tutt'altro che irrilevanti nella vita delle persone e, segnatamente, sul rendimento scolastico, la mobilità sociale, sebbene più lenta rispetto ad altri paesi europei, è notevolmente aumentata, "determinando l'ascesa di una parte consistente di figli della classe operaia verso la classe impiegatizia" (Sabbadini, 2011, p.2). Gli stessi dati Istat dimostrano che l'ereditarietà complessiva in Italia, seguendo sia pure con ritardo l'esperienza di molti altri paesi europei, si è progressivamente ridotta nel volgere delle generazioni (ISTAT, 2020).

In ultima analisi, il panorama complessivo ci pone davanti ad aspetti più variegati e complessi: oggi dinamiche nuove interferiscono nei processi di apprendimento rendendo meno determinanti il ceto di appartenenza e le condizioni di partenza originarie.

In questo lavoro abbiamo presentato la connotazione sociale dell'analfabetismo funzionale: i risultati ottenuti suggeriscono la relazione tra alfabetismo e contesto sociale, relazione che inevitabilmente ci costringe sempre a rapportare il concetto stesso di analfabetismo al tempo e allo spazio in cui le persone vivono e cioè alle variabili che determinano le necessità della società d'appartenenza (Pizzini et al., 2012). In una società iper-performante e iper-produttiva come quella odierna, ciò che si pretende dagli studenti e dai cittadini in generale è una maggiore velocità ed efficienza, ma anche un costante aumento delle abilità e delle competenze. La mancanza di competenza linguistica, ma anche della semplice comprensione del testo scritto e orale, non è solo un impedimento nella ricerca di un posto di lavoro, né solo un rischio per i sistemi sociali del Paese, ma è prima di tutto un vero e proprio pericolo per la sopravvivenza sociale dell'individuo (Levine, 1994).

Nonostante il generale allargamento delle possibilità educative avvenuto negli ultimi decenni, questo non sempre ha coinciso con un maggiore accesso all'istruzione superiore per tutti e soprattutto non ha significato un diffuso miglioramento delle competenze (OECD, 2016). La lotta all'analfabetismo strumentale cominciata negli anni 60 (Di Pinto, 2022) dimostra quanto sia potente lo strumento della scolarizzazione: così come nel secolo scorso si è avvertita l'urgenza di ridurre l'analfabetismo strumentale, con la stessa urgenza oggi dovremmo avvertire la necessità di creare strumenti e politiche di contrasto al rischio sociale posto dall'analfabetismo funzionale. Di conseguenza, l'obiettivo del nuovo secolo deve adattarsi alle nuove pretese della società e considerare che non c'è sviluppo possibile senza una diffusione su larga scala della cultura, senza un'educazione alla complessità, senza un capitale culturale che acceleri il processo di cambiamento.

Questa ricerca prende in considerazione un campione non sufficientemente rappresentativo: un'analisi approfondita sui processi che incidono sull'acquisizione delle competenze, che studi in maniera più accurata l'aspetto del genere nell'ottenimento di determinate competenze di literacy, che sappia evidenziare i processi intergenerazionali in modo più documentato e minuzioso, può essere proficua nella formulazione di policies efficaci nella lotta contro l'analfabetismo funzionale.

Certo, non è facile indicare strumenti strategici per capire in che modo si possano dispiegare soluzioni per un problema che è ormai divenuto nel nostro Paese un'emergenza sociale. Esso riguarda ovviamente prima di tutto l'individuo e la qualità della sua vita; tuttavia, è chiaro che non può non interessare la collettività tutta. Lo Stato e le sue politiche non possono ignorare le ripercussioni dell'analfabetismo funzionale sulle capacità produttive del paese e in generale sul suo livello di sviluppo. Ecco perché si fa urgente una revisione del sistema scolastico che incoraggi il cambiamento della professione dei docenti, il cui reclutamento deve tener conto di nuove competenze psico-pedagogiche, progettuali e relazionali oltre che disciplinari. Il lavoro didattico non può essere lasciato all'improvvisazione o alla consuetudine, per quanto collaudata, ma deve essere pianificato con cura, tenendo conto di molte più variabili rispetto al passato, prime fra tutte le aspettative di una società che pretende più competenze. Non si può abbassare il livello dell'offerta formativa, credendo così di andare incontro ai più svantaggiati e puntare per loro a una sorta di "istruzione minima garantita": questo ridurrebbe ulteriormente

le opportunità di emergere per i loro meriti e comprometterebbe le loro opportunità di trovare nella scuola il proprio riscatto sociale. Le disparità e ingiustizie che ne deriverebbero sarebbero ancora più gravi di quelle imputate all'odiosa vecchia scuola classista.

Suona quasi pleonastico ripetere ciò che è ampiamente risaputo: soltanto investendo maggiori risorse sulla scuola, rafforzando il sistema di formazione e fornendo ai giovani migliori e diversificate opportunità di apprendimento, si può sperare di trovare concrete soluzioni al problema.

Riferimenti bibliografici

Angotti, R., & Polli, C. (2017). *Lavoratori over 50 a bassa qualificazione e crisi economica in Italia*.

Apple, M. W. (2014). *Examinations, Inequality, and Curriculum Reform. Educational Policy, An Essay Review of Richard Teese's Academic Success and Social Power: Examinations and Inequality* (Melbourne, Australia: Australian Scholarly Publishing, 2013, 303 pp., ISBN 979-1-925003-12-3). *Educational Policy*, 29(7), 1076-1083.

Avalle, U., & Maranzana, M. (2007). *Problemi di pedagogia. Con testi e laboratorio, I*.

Barone, C. (2005). È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?. *Polis*, 19(2), 173-202.

Battifoglia, E. (2017). Tullio De Mauro, un linguista nel Paese degli analfabeti funzionali. *Scienza&Società* 29/30. *Le parole della scienza: Comunicare nell'era della conoscenza*, 53.

Disponibile online:

https://books.google.it/books?hl=en&lr=&id=GBQ4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA53&dq=tullio+de+mauro+analfabetismo+funzionale&ots=1hFSv4l0ES&sig=cdQPwxvQ0rcS7fRzhF3v3T8ZX88&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

(Ultima consultazione: 24/01/2023)

Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). *Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. Child development*, 64(3), 815-829.

Disponibile online:

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02945.x>

(Ultima consultazione: 15/12/2022)

Becker, H. S. (2007). *I trucchi del mestiere, come fare ricerca sociale*, il Mulino.

Björklund, A., & Jäntti, M. (1997). *Intergenerational Income Mobility in Sweden Compared to the United States*. *The American Economic Review*, 87(5), 1009-1018.

Bourdieu, P., (1998) *Acts of resistance: Against the New Myths of our Time*. New York: New Press, 1-30

Bruner, J. (1966). *Lo sviluppo cognitivo*. Armando Editore, 1968, 22.

Caserta, P., Rossi, C., (2017). *Analfabetismo funzionale: un'altra piaga italiana*. Centro Studi Statistici e Sociali (Ce3S). Disponibile online:
<http://www.ce3s.eu/wp-content/uploads/2017/08/Analfanetismo-2017-09-18.pdf>
(Ultima consultazione: 08/01/2023)

Clemente, E., & Danieli, R. (2013). *Scienze Umane*.

Colombo, F. (2012). *Il paese leggero: gli italiani ei media tra contestazione e riflusso (1967-1994)*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Connell, R., & Sassatelli, R. (2011). *Questioni di genere*. Il mulino.

Creppell, I. (1989). Democracy and Literacy: the role of culture in political life. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 30(1), 22-47.

Danieli, Clemente (2016), *Sociologia: contesti e problemi del mondo sociopolitico*. Paravia.

De Mauro, T. (2013). La scuola italiana in sette punti. *La scuola italiana in sette punti*, 115-126.

De Natale, M.L., in Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli (64-84). Disponibile online:
https://books.google.it/books?hl=en&lr=&id=__3D-CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=nussbaum+democrazia+e+cultura&ots=g1XBnl2gvZ&s

[ig=EIPnItnExhCdDAWKocGCflvVDCE&redir_esc=y#v=onepage&q=nussbaum%20democrazia%20e%20cultura&f=false](https://www.researchgate.net/profile/Giovanni-Ferri-3/publication/297046048_Istruzione_e_sviluppo_economico_in_Italia_unanalisi_su_dati_disaggregati/links/56dccc4408aebabdb41429e8/Istruzione-e-sviluppo-economico-in-Italia-unanalisi-su-dati-disaggregati.pdf)

(Ultima consultazione: 20/01/2023)

Di Francesco, G., Amendola, M., & Mineo, S. (2016). *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti.*

Di Pinto, G. (2022). Ripensare l'offerta formativa dei CPIA per contrastare l'analfabetismo della popolazione adulta. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2022(8), 307-317.

D'ISA, L., Foschini, F., & D'ISA, F. (2014). *Nuovo I percorsi della mente.*

Ferri, G. (1996) *Istruzione e sviluppo economico in Italia: un'analisi su dati disaggregati.*

Disponibile online:

https://www.researchgate.net/profile/Giovanni-Ferri-3/publication/297046048_Istruzione_e_sviluppo_economico_in_Italia_unanalisi_su_dati_disaggregati/links/56dccc4408aebabdb41429e8/Istruzione-e-sviluppo-economico-in-Italia-unanalisi-su-dati-disaggregati.pdf

(Ultima consultazione: 22/10/2022)

Fox, B. (1990). Antecedents of illiteracy. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 4(4).

Gallina, V. (Ed.). (2006). *Letteratismo e abilità per la vita.* Armando Editore.

Graff, H. J. (1994). Literacy, myths and legacies: lessons from the history of literacy. *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*, 37-60.

Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society.* Beacon Press.

Hunter, C. St. J., & Harman, D. (1979). *Adult illiteracy in the United States.* New York: McGraw-Hill.

ISTAT, (2016), *Diseguaglianze nella speranza di vita per livello di istruzione*. Report archivio. Disponibile online:

<https://www.istat.it/it/archivio/184896>

(Ultima consultazione: 06/11/2022)

ISTAT, (2021), *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*. Report. Disponibile online:

<https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

(Ultima consultazione: 12/12/2022)

Istat, I. (2020). *Popolazione 25-65 per titolo di studio*. Disponibile online:

<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=55981>

(Ultima consultazione: 18/01/2023)

ISTAT (2020), *Il censimento permanente della popolazione in Sardegna, anno 2020*.

Comunicato territoriale regione Sardegna. Disponibile online:

<https://www.istat.it/it/archivio/268393#:~:text=A1%2031%20dicembre%202020%2C%20data,si%20contano%201.590.044%20residenti.>

(Ultima consultazione: 18/01/2023)

ISTAT, (2020), *Popolazione residente al primo gennaio, donne, 25-64*. Disponibile online:

<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=55981#>

(Ultima consultazione: 18/01/2023)

ISTAT, (2020), *Capitolo 3: Il Capitale Umano: divari e disuguaglianze*. Disponibile online:

https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Capitolo_3.pdf

(Ultima consultazione: 15/12/2022)

INAPP, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2018). *I Low skilled italiani: nuova pubblicazione INAPP e omaggio a Tullio de Mauro*. Disponibile online:

<https://inapp.org/it/inapp-comunica/notizie/i-low-skilled-italiani>

(Ultima consultazione: 23/01/2023)

INAPP, (2018), Mineo, S., & Amendola, M. (2018). *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Disponibile online:
https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/121/INAPP_Mineo_Amendola_PIAA_C_low_skilled_literacy_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Ultima consultazione: 20/11/2022)

Jukka Savolainen, Mikko Aaltonen, Marko Merikukka, Reija Paananen, Mika Gissler, *Social Mobility and Crime: Evidence From a Total Birth Cohort*, *The British Journal of Criminology*, Volume 55, Issue 1, January 2015, 164–183. Disponibile online:
<https://academic.oup.com/bjc/article-abstract/55/1/164/459212>

(Ultima consultazione: 23/9/2022)

Legislature Camera (1996). *Attività svolta alla camera dei deputati alla XII legislatura*. Disponibile online:
<http://legislature.camera.it/deputati/legislatureprecedenti/leg12/deputatoiniziativelegislativa.asp?tipo=PDL&deputato=d37430>

(Ultima consultazione: 27/10/2022)

Leseman, P. (1994). *Socio-cultural determinants of literacy development. Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*, 163-184.

Levine, K. (1994). *Functional literacy in a world. Functional literacy. Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: John Benjamins*, 113-131.

Lurija, A. R. (1970). *The functional organization of the brain*. *Scientific American*, 222(3), 66-79.

Matera, V., Biscaldi, A. (2016), *Sociologia*. Marietti Scuola.

Miller, G. A. (1988). *The challenge of universal literacy*. *Science*, 241, 1293-1299.

MISE (2005), Quadro Strategico Nazionale, *Conoscenza per lo sviluppo: il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione*. Disponibile online: https://www.mise.gov.it/images/stories/recuperi/Sviluppo_Coesione/main/1/seminari/istr/Sintesi_seminario_QSN_Scuola.pdf
(Ultima consultazione: 27/01/2023)

Mo, J. (2019), "How does PISA define and measure reading literacy?", *PISA in Focus*, No. 101, OECD Publishing, Paris. Disponibile online: <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.
(Ultima consultazione: 08/07/2022)

Morrisroe, J. (2014). *Literacy Changes Lives 2014: A New Perspective on Health, Employment and Crime*. National Literacy Trust. Disponibile online: <https://eric.ed.gov/?id=ED560667>
(Ultima consultazione: 22/08/2022)

Nussbaum, M., *Not For Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010. Disponibile online: [https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/\(Public%20square%20\(Princeton,%20N.J.\)\)%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20\(The%20Public%20Square\)%20-%20Princeton%20University%20Press%20\(2010\).pdf](https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/(Public%20square%20(Princeton,%20N.J.))%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20(The%20Public%20Square)%20-%20Princeton%20University%20Press%20(2010).pdf)
(Ultima consultazione: 29/12/2022)

OCSE, (2013) *Inchiesta sulle competenze degli adulti: primi risultati*, ITALIA. Disponibile online: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf)
(Ultima consultazione: 14/10/2022)

OCSE, (2013), *ITALIA – Nota Paese – Inchiesta sulle competenze degli adulti – primi risultati*.

[https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf)

OCSE, (2015) Glossary of Statistical Terms, *Functionally Illiterate*. Disponibile online:

<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279>

OCSE (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Parigi. Disponibile online:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>

OCSE (2017), PIAAC–Formazione & Competenze Online.Mineo, S. Disponibile online:

[https://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/abouteducationskillsonline/EducationSkillsOnline%20Info_italian_version%20\(3\).pdf](https://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/abouteducationskillsonline/EducationSkillsOnline%20Info_italian_version%20(3).pdf)

OCSE (2018) *PISA 2018 results*. Disponibile online:

<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Openpolis, (2022), *Dietro i pochi laureati c'è anche un problema di divari territoriali*.

Povertà educativa.

Palmerio, L. (2021). I risultati dei quindicenni italiani nella rilevazione internazionale Ocse Pisa 2018: lettura, matematica, scienze e financial literacy. *I risultati dei quindicenni italiani nella rilevazione internazionale Ocse Pisa 2018*, 1-182.

Paolucci, G. (2009). Pierre Bourdieu: strutturalismo costruttivista e sociologia relazionale. *Sociologie contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*. Torino: Utet, 77-115.

Perry, K. H. (2012). *What Is Literacy?--A Critical Overview of Sociocultural Perspectives*. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.

Piaget, J. (1936). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. La Nuova Italia, 1987.

Pizzini, R., Spadafora, G., & Argentino, A. (2012). *Competenze alfabetiche degli adulti calabresi* (Doctoral dissertation).

Riva, M. (2010). Alcune note sulla violenza simbolica.

Sabbadini, L. L. (2008). *Mobilità sociale e traiettorie di vita: il percorso della statistica ufficiale*. In Conference Proceedings: IX Conferenza di Statistica, Istat, Rome.

Salz, S., & Figueroa, D. T. (2009). *Take the Test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

Regione autonoma della Sardegna (2023), *Attività produttive*. Disponibile online:

<https://www.regione.sardegna.it/j/v/28?v=9&c=8&c1=8&n=10&o=1&b=&s=1&p=2#:~:text=Agricoltura%2C%20allevamento%2C%20industria%2C%20artigianato,delle%20attivit%C3%A0%20produttive%20della%20Sardegna>.

(Ultima consultazione: 22/09/2022)

Secci, C. (2021). *Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica*. Educazione Aperta.it. Disponibile online:

https://iris.unica.it/retrieve/handle/11584/316884/464996/EA_9_Esperienze_e_Studi_Secci.pdf

(Ultima consultazione: 16/12/2022)

Sedden, T. (2001) *Review Essay, Critical Studies in Education*, 42:2, 131-144, DOI:

10.1080/17508480109556388. Disponibile online:

<https://doi.org/10.1080/17508480109556388>

(Ultima consultazione: 22/10/2022)

Slonim, R., Wang, C., Garbarino, E., & Merrett, D. (2013). Opting-in: Participation bias in economic experiments. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 90, 43-70.

Sorrentino, F., (2016) L'analfabetismo italiano e la Repubblica fondata sull'ignoranza - L'intervista con il linguista Tullio De Mauro sui nuovi dati dell'analfabetismo in Italia. VNY. Disponibile online:

<https://lavocedineويورك.com/arts/2016/03/28/analfabetismo-italiano-e-la-repubblica-fondata-sullignoranza/>

(Ultima consultazione: 13/10/2022)

Tassi, R. (2010). *Itinerari pedagogici, Vol.* Zanichelli, 306-315.

Teese, R. (2013). *Academic success and social power: Examinations and inequality.* Melbourne University Publishing.

Tomkinson, G. R., Léger, L. A., Olds, T. S., & Cazorla, G. (2003). *Secular trends in the performance of children and adolescents (1980–2000).* Sports Medicine, 33(4), 285-300.

Treccani (2023), *Diritto di voto.* Disponibile online:

<https://www.treccani.it/enciclopedia/diritto-di-voto#:~:text=In%20linea%20di%20massima%2C%20per,senza%20dubbio%20il%20pi%C3%B9%20importante.>

(Ultima consultazione: 15/01/2023)

United Nations (1984). *Handbook of household surveys.* Disponibile online:

https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_31E.pdf

(Ultima consultazione: 22/07/2022)

UNESCO (2015), *Adult and youth literacy,* UNESCO Institute of statistics. Disponibile online:

https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs32-adult-and-youth-literacy-2015-en_0.pdf

(Ultima consultazione: 22/05/2022)

UNESCO (2022) *Literacy: what you need to know about literacy*. Disponibile online:
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

(Ultima consultazione: 28/06/2022)

UNESCO (2018), Themes, *Literacy, 2018*. Disponibile online:

<https://en.unesco.org/themes/literacy>

(Ultima consultazione: 12/09/2022)

University of Oxford, (2017). *Intergenerational Class mobility in Europe: A new account and an old story* (Bukodi, Paskov, Nolan).

Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., & Nuerk, H. C. (2016). A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Frontiers in psychology*, 1617.

Venezky, R. L., Kaestle, C. F., & Sum, A. M. (1987). *The subtle danger: Reflections on the literacy abilities of America's young adults*. Princeton, NJ; ETS.

Volpi, F. (1983). Jürgen Habermas. *Belfagor*, 38(2), 167-194.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Apprendimento, significato e identità, 72.