

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Introduzione</b> | 5 |
|---------------------|---|

**I Capitolo:** *Le ragioni di una ricerca*

|   |    |
|---|----|
| 1. Alfabeti e analfabeti .....  | 17 |
| 2. Una lunga storia: dall'analfabetismo originario all'analfabetismo di ritorno ..... | 26 |
| 3. La ricostruzione storica di una ricerca .....                                      | 45 |

**II Capitolo:** *L'educazione degli adulti*

|   |    |
|---|----|
| 1. L'educazione per tutta la vita: un'esigenza della democrazia ..... | 53 |
| 2. Competenza e apprendimento permanente .....                        | 62 |
| 3. I Centri Territoriali Permanenti: evoluzione e confronto .....     | 69 |

**III Capitolo:** *La ricerca in territorio calabrese*

|  |     |
|--|-----|
| 1. Identificazione e ampiezza del campione: campionamento per quote<br>(quota sampling) – Il contesto territoriale .....                   | 75  |
| 2. Modelli di analisi della competenza alfabetica: e metodologie .....   | 85  |
| 3. Gli strumenti della rilevazione in un contesto regionale: costruzione del<br>questionario socio-culturale e delle prove cognitive ..... | 90  |
| 4. Pillole di statistica: l'item analysis e la prova pilota .....  | 103 |
| 5. La scala di misurazione per la ricerca sulla popolazione<br>adulta calabrese .....  | 113 |

**IV Capitolo:** *Competenza alfabetica negli adulti in Calabria*

|   |     |
|---|-----|
| 1. Profilo socio-culturale della popolazione adulta calabrese .....                               | 116 |
| 2. Identificazione della popolazione a rischio alfabetico: caratteristiche<br>e peculiarità ..... | 124 |
| 3. Caratteristiche socio-culturali correlate con le competenze alfabetiche degli<br>adulti.....   | 130 |

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Bibliografia</b> | 145 |
|---------------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| <b>Appendice</b> | 155 |
|------------------|-----|

## ***Introduzione***

Affrontare uno studio che focalizzi l'attenzione su condizioni di acquisizione e privazione di competenze nella vita adulta, si traduce nel dichiarare anzitempo una prospettiva generale e circoscrivere un ambito di ricerca specifico, in cui alcuni tra i processi che incidono sulla regressione e sull'acquisizione di competenze possano essere analizzati in una prospettiva proficua e produttiva per i decisori di politiche scolastiche.

Concetti chiave di *competenza, ricerca, innovazione*, sottesi al concetto di *società della conoscenza* enucleato dal Consiglio di Lisbona nel 2000, si inseriscono nel quadro della metodologia della presente ricerca, condotta nel territorio regionale calabrese e volta a verificare lo stato della cultura della popolazione adulta in relazione alla competenza alfabetica (prose e document literacy), alla competenza matematica (numeracy) e alla capacità di analizzare e risolvere problemi (problem solving) della popolazione adulta. Indicatori, questi, preziosi e indispensabili per orientare la riflessione.

Come è ben noto, sono queste le abilità oggi ritenute indispensabili al fine di garantire l'inclusione sociale, l'autorealizzazione, l'esercizio della cittadinanza attiva e una qualificata occupabilità. L'apprendimento, da cui derivano non solo le competenze, ma anche la capacità di fare ricerca e di innovare, diviene, pertanto, l'elemento strategico su cui pensare il futuro assetto della società in tutte le sue articolazioni politiche, economiche, sociali e culturali. Sono, dunque, le scelte operate in ambito educativo che si ripercuotono positivamente sul benessere di un'intera nazione e la rendono più competitiva in virtù della capacità di sostenere la propensione all'evoluzione nei comportamenti dei cittadini, il desiderio e la prontezza di questi di partecipare attivamente al dialogo sociale e di offrire professionalità altamente qualificate nell'economia del *villaggio globale*<sup>1</sup>.

Da qui l'importanza di un sistema educativo e formativo che si proietti nella prospettiva del *life long learning* e del *life wide learning*, che valorizzi l'esperienza, che operi scelte strategiche e politiche tali da sostenere il processo dinamico.

Realizzare questi obiettivi richiede in primo luogo la disponibilità di informazioni di partenza, di dati empirici, rintracciabili attraverso ricerche specifiche e finalizzate, che permettano di fare il punto della situazione, di verificare le politiche eventualmente attuate

---

<sup>1</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Nuove Edizioni Tascabili, Milano, 2002, p. 25.

o di svilupparne di nuove più funzionali al raggiungimento degli obiettivi esplicitati finora e così sintetizzabili:

- Far parte della società della conoscenza
- Rendere la società più inclusiva
- Garantire ai cittadini estese condizioni di welfare, migliori possibilità di partecipazione alle opportunità offerte nel mondo attuale<sup>2</sup>.

Sono queste le ragioni principali sottese alla decisione di orientare l'attenzione e la ricerca verso lo studio dei processi attraverso i quali gli individui, entro i diversi contesti sociali, acquisiscono e perdono competenze nel corso dell'età adulta. Su questo processo sicuramente ha una energica influenza l'incremento della scolarità, la sua qualità e durata, le diverse opportunità formative, di cui la popolazione adulta può fruire. Tuttavia, tali occasioni formative istituzionali non riescono a preservare dal rischio di regressione le competenze da essi maturate. Infatti, il patrimonio di conoscenze e di competenze della popolazione adulta non sono un dato immobile, fisso nel corso della vita, dopo che si è completato il percorso della formazione iniziale;

non si tratta infatti di un composto chimico di cui scomporre e quantificare le componenti, che lo tengono in equilibrio in un momento dato, ma di processi in cui le reazioni e gli assestamenti individuali, e quindi le dimensioni psicologiche soggettive, sono continuamente sollecitati da mutevoli condizioni esterne, che nelle nostre società sono rappresentate dal lavoro, dalle regole sociali entro cui i diritti vengono agiti, difesi, interpretati e dall'insieme dei fatti e degli eventi, cui l'individuo si trova a far fronte<sup>3</sup>.

Seguendo queste linee, gli elementi costituenti i fondamenti epistemologici hanno caratterizzato non solo i capitoli dell'approfondimento teorico e metodologico ma anche quelli della ricerca empirica.

Cosicché, nel *primo capitolo*, attraverso un'attenta analisi diacronica condotta sulla *competenza alfabetica* si è inteso evidenziare il dinamismo a cui tale definizione è soggetta, anche grazie all'interesse di Organismi Internazionali, quale l'UNESCO, per giungere a percepirla, oggi, come un processo orientato allo sviluppo ed al miglioramento del vivere sociale. Si è inteso, altresì, precisarne la specificità e l'evoluzione terminologica e

---

<sup>2</sup> Cfr., V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma, 2006, p.14.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 43.

concettuale nonché la contestuale necessità di rilevare i livelli di alfabetismo maturati dalla popolazione. Necessità dettata dalla consapevolezza che sono proprio questi gli indicatori della capacità di persone e interi gruppi sociali di contribuire alla realizzazione della cultura.

Per testimoniare l'importanza assunta dalla rilevazione, e quindi la conoscenza, dei livelli di alfabetismo della popolazione adulta, si è ritenuto imprescindibile veicolare la metodologia adottata da varie ricerche (regionali, nazionali ed internazionali) già svolte tra cui Predil, All, Ials-Sials. Tutte ricerche finalizzate a soddisfare il bisogno di indagare la regressione delle competenze alfabetiche delle popolazioni dei paesi industrializzati. Per ragioni di tempo e spazio ciò è stato attuato attraverso la presentazione sintetica di una tra le ricerche assunte da questo studio come punti di riferimento, *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, (2000). Le ricerche citate hanno ampiamente consentito una prima verifica dell'ipotesi relativa alla perdita di competenze negli individui adulti e quanto emerso ha evidenziato che la regressione non ha effetti esclusivamente sul singolo individuo, ma costituisce un limite per lo sviluppo socio-economico di intere nazioni e un grave ostacolo per l'esercizio di cittadinanza democratica.

La prima fase rendicontata è l'individuazione dei destinatari della ricerca: un campione stratificato e rappresentativo dell'intera massa dei cittadini adulti, selezionato attraverso una metodologia di rilevazione messa a punto espressamente dagli esperti che, seguendo l'articolazione del fenomeno, tentano di descriverne la tendenza ma soprattutto analizzano le variabili che incidono sulla qualità delle performance ottenute dagli individui monitorati, in relazione a prove di competenza alfabetica. Gli item presenti all'interno di queste prove, sono definiti cognitivamente e misurati nella complessità. L'indagine, attraverso di essi ha l'intento di analizzare il fenomeno, avendo però cura, contestualmente, di interpretarlo in relazione alle condizioni socio-economiche, alle abitudini culturali, lavorative, agli interessi nel tempo libero. A tutti quegli elementi, cioè, che definiscono il profilo socio-culturale dell'informante. Gli ambiti indagati, nello specifico, sono tre: testi in prosa (articoli di giornali, annunci, lettere, racconti), grafici (schemi, tabelle, formulari), calcoli (percentuali, interessi). Per ciascuna tipologia è stata predisposta una scala di misurazione che distingue cinque livelli di difficoltà che riflettono l'accrescimento teorico di competenza e la strategia di trattamento dell'informazione così che

oggetto di studio e di misurazione è il grado, il livello di competenza, non la sua presenza o assenza<sup>4</sup>.

La metodologia adottata consente di identificare quei soggetti, che seppure non analfabeti strumentali, perché decifrano singole lettere o parole, si rivelano, comunque, incapaci di gestire le informazioni contenute nelle tipologie di testo proposte. Dai risultati dell'indagine emerge un quadro di sfondo che non è dei più confortanti, e che presentano la popolazione, tra i 16 e i 65 anni, distribuita in tre fasce corrispondenti a tre diversi livelli di competenza. Richiamando l'indicazione dell'Ocse che fissa al secondo livello la linea di demarcazione, dai dati Sials, si evidenzia che a) il 66% degli informanti raggiunti sono a rischio alfabetico; b) solo per il restante 33%, distribuito tra terzo, quarto e quinto livello, si registra una competenza alfabetica tale da consentire la comprensione di testi di media complessità e di avere, quindi, un buon rapporto con la scrittura, con gradi diversi sì, ma con sufficiente controllo della strumentazione acquisita. Per cui soltanto per questa parte di popolazione, si può dire compiuto il processo di alfabetizzazione.

Nel *secondo capitolo* l'attenzione è stata posta sul costrutto dell'apprendimento permanente quale riferimento teorico e pratico della formazione che modifica radicalmente l'orizzonte concettuale dell'agire formativo con e degli adulti e che costituisce l'unica garanzia per l'esercizio della cittadinanza attiva. Con il concetto di apprendimento lungo il corso della vita si viene a sostanziare il principio dell'educazione permanente in un'ottica che sposta decisamente l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso scolastico al soggetto e ai suoi bisogni di formazione. Ed è così che il *life long learning* si evolve e diviene il principio ispiratore tanto dell'offerta quanto della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento. Un fattore decisivo di cui si sostanzia il *life long learning* risiede nella capacità umana di creare e usare conoscenza in maniera efficace, quindi, di progettare la propria vita nonostante i limiti o le opportunità (a seconda della prospettiva), della storicità che lo caratterizza, attraverso la relazionalità che lo avvolge in tutte le dimensioni della sua esistenza e soprattutto attraverso le relazioni interpersonali. Dunque, l'orizzonte di una persona o di una popolazione è quello correlato alla sua capacità di progettazione. Con il concetto di apprendimento lungo il corso della vita si evidenzia, quindi, da un lato, il valore attribuito al soggetto e alla sua esperienza e,

---

<sup>4</sup> V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, , Franco Angeli, Roma, 2000, p. 36.

dall'altro, l'esigenza di promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze strategiche necessarie perché le persone siano effettivamente in grado di poter apprendere nelle diverse età. Chiaramente, con il termine *strategiche* si intende indicare le competenze alfabetiche e numeriche, quella di apprendere ad apprendere e quelle sociali come costitutive della cittadinanza attiva. Nell'ottica dell'apprendimento per tutta la vita, ampio spazio è stato dedicato, in questo stesso capitolo, ai Centri Territoriali Permanenti e alla loro evoluzione. Istituiti nel 1997 con l'Ordinanza Ministeriale n.° 455, e riorganizzati a seguito dell'accordo stato-regioni, tali istituzioni concorrono all'organizzazione e allo svolgimento di iniziative di istruzione e formazione degli adulti presenti nei loro territori. In ragione dell'essere il luogo di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, sono stati individuati come destinatari della ricerca in oggetto.

Ma per orientarsi e attuare politiche formative adeguate è necessario che i paesi e, come nel caso di specie, le regioni abbiano ampia conoscenza dei patrimoni di competenze e abilità posseduti dalla popolazione adulta, specificatamente in relazione a quanto richiesto da una società che vive un' inarrestabile evoluzione. Diventa una priorità conoscere come, in contesti sempre più numerosi, si configura la tendenza involutiva nella cultura della popolazione e come quote sempre più consistenti di cittadini stiano perdendo la capacità di utilizzare il linguaggio alfabetico per formulare o ricevere messaggi. Quanti vivono questa condizione sono, dunque, a *rischio di illetteratismo*. In questo lavoro ci si propone di rendicontare i risultati di una ricerca condotta nel territorio calabrese, che ha come destinatari la popolazione adulta, distante dai percorsi istituzionali di formazione e che si propone come finalità di offrire un contributo per procedere nella direzione prospettata.

Nel *terzo capitolo*, al fine di tradurre pragmaticamente gli elementi finora esplicitati e di porre in essere la rilevazione, si è reso necessario definire metodologie e strumentazioni pertinenti e finalizzate alla realizzazione dell'obiettivo primario della ricerca: studiare il fenomeno della regressione delle competenze alfabetiche negli adulti calabresi. L'intento è di stimolare l'esternazione dei bisogni formativi, e indicare la direzione da percorrere per utilizzare più proficuamente possibile risorse e potenzialità territoriali. L'itinerario così esplicitato si è realizzato attraverso scansioni di lavoro consecutive, che indagano gli ambiti entro cui la rilevazione si è dipanata.

La popolazione individuata come destinataria della rilevazione sulle competenze alfabetiche degli adulti è costituita da persone residenti in Calabria e inserita nei percorsi formativi realizzati nei Centri Territoriali Permanenti, con un'età compresa tra i sedici e i sessantacinque anni. Si è stabilito di focalizzare l'attenzione su questa ampia fascia d'età al fine di soddisfare l'esigenza di rappresentare in modo pertinente le caratteristiche della popolazione a rischio. L'individuazione dei centri, incaricati all'attuazione dell'offerta formativa integrata, i CTP, non è stata determinata a partire dallo studio delle caratteristiche demografiche/territoriali della regione. Ciò nonostante, nella prospettiva di favorire una riflessione sulle risorse dell'intero territorio calabrese, la selezione è, rappresentativa della Calabria. Infatti i 18 Centri Territoriali Permanenti selezionati in territorio calabrese sono attivi, procedendo da nord verso sud, nei comuni di: Castrovillari, Paola, Spezzano della Sila, Cosenza (1-2), San Giovanni in Fiore, Crotona, Lamezia Terme, Cropani, Catanzaro, Soverato, Vibo Valentia, Tropea, Polistena, Marina di Gioiosa Jonica, Villa San Giovanni, Reggio Calabria, Bova Marina e si estendono per l'intera regione.

L'intento di questo lavoro di tesi è di evidenziare le necessità formative di una parte di popolazione che intende difendersi dai processi di esclusione dalle svariate situazioni lavorative, che escludono *chi poco sa, poco sa fare e poco sa adeguarsi*<sup>5</sup> dalle metamorfosi delle società, e che non possono assicurarsi risposte adeguate e supporto in progetti formativi improvvisati e discontinui e per tale ragione rientra nei sistemi formativi dei CTP, attivandosi per acquisire le competenze necessarie.

La strategia di campionamento adottata per l'indagine è complessa, stratificata, a più stadi di selezione e condizionata da due elementi di base: dalle partecipazioni ai corsi proposti nei Centri Territoriali Permanenti accolte durante le attività, variabile che non consente di identificare un campione su dati relativi all'anno scolastico in corso e dalla limitatezza di risorse economiche, in quanto la ricerca è stata svolta nell'ambito del Dottorato di Ricerca *Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione* senza borsa, quindi senza alcun supporto economico da parte del Dipartimento a cui si afferisce.

Pertanto, assumendo come punto di riferimento solido ed attendibile i dati pubblicati sul sito dell'Eda relativi al monitoraggio dell'utenza dei CTP presenti nel territorio calabrese

---

<sup>5</sup> V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 28.

per l'anno scolastico 06/07, si è adottato il campionamento per quote (*quota sampling*) al fine di individuare la popolazione da raggiungere per la rilevazione diretta circa le competenze alfabetiche. Si è, tra l'altro, tenuta in debito conto, la necessità di includere strati diversi in grado di rappresentare elementi caratterizzanti i singoli gruppi, sulla base di variabili di natura demografica e socio-economica (età, sesso, condizione occupazionale, titolo di studio, abitudini culturali, ecc.). Tutte variabili, quest'ultime, che sono di supporto per interpretare le relazioni che intercorrono tra le diverse competenze rilevate e gli elementi distintivi degli individui appartenenti alla popolazione sotto studio.

Il campionamento per quote ha determinato un totale di informanti in 1.000.000 unità. I *domini di studio*, cioè le sottopopolazioni rispetto alle quali sono riferiti i parametri di popolazione oggetto di stima<sup>6</sup>, a livello territoriale appaiono costituiti da:

1. l'intero territorio regionale calabrese
2. la ripartizione geografica nelle cinque province: Catanzaro, Cosenza, Crotona, Reggio Calabria, Vibo Valentia, sedi dei CTP
3. la distinzione tra comuni non capoluogo e comuni capoluogo.

Identificata la popolazione destinataria della ricerca si sono messi a punto due strumenti per la rilevazione, un questionario che ha l'obiettivo di ricostruire il background socio-culturale dell'informante e un fascicolo contenente le prove tradizionali di literacy e di problem solving che consente di misurare il livello di competenza alfabetica. La valenza positiva dell'impianto di questa ricerca, e quindi l'interesse dei centri di formazione (CTP), è stata confermata dalla prova pilota, che ha verificato su un piccolo campione l'efficacia degli strumenti predisposti. Rilevante e recente è la presenza, tra le diverse nel questionario, delle sezioni relative agli apprendimenti informali e all'uso delle nuove tecnologie, che si sono rivelate adeguate alla raccolta delle tante informazioni finalizzate all'esplorazione di aspetti rilevanti della trasformazione del lavoro e della vita sociale. Il questionario precede la somministrazione delle prove cognitive e si sostanzia di 9 sezioni, mentre il fascicolo delle prove cognitive contiene 72 item per le prove di literacy (esattamente 24 item per ciascun ambito indagato: prose, document, numeracy), a cui si aggiungono 8 item per le prove di problem solving. La messa a punto e l'inserimento nel fascicolo delle prove di problem solving ha confermato che questa tipologia può far

---

<sup>6</sup> V. Gallina, *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit. p. 258.



progredire la ricerca nella direzione della predisposizione di strumenti adatti all'esplorazione di quel sapere tacito, che appare una dimensione essenziale dei processi di sviluppo di abilità/competenze<sup>7</sup>.

Ad ogni modo, i risultati di tutte le indagini internazionali, nazionali, condotte dall'Ocse, con il coinvolgimento dell'Italia, o semplicemente regionali, indicano la medesima direzione, la regressione delle competenze/abilità per la vita, negli adulti dai 16 ai 65 anni è reale, e le acquisizioni già maturate sono gravemente compromesse. Ne deriva, dunque, la necessità di approfondire, attraverso il ricorso a strumenti costruiti appositamente, la conoscenza di questi nuovi scenari emersi dalle Indagini (Ials, All, Predil) al fine di *leggere e valutare* le realtà locali, le difficoltà delle persone di difendere lo *status* di cittadini democratici. Il modello adottato dalle indagini sulle competenze della popolazione adulta, più volte citate, consente di rilevare lo stato di salute del letteratismo, quell'insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza.

Tale opportunità, dunque, conduce alla consapevolezza delle capacità degli adulti di tipo cognitivo e ragionativo, rendiconta, altresì, la specifica capacità di produrre ed estrapolare informazioni presenti in testi scritti continui e non continui, di esprimersi attraverso linguaggi formalizzati, nonché di pervenire a risoluzione di problemi della quotidianità attraverso la loro analisi.

Questo lavoro ha inteso dipanare la rilevazione delle competenze ampiamente descritte, all'interno di quegli ambiti individuati dalle indagini assunte come riferimento (Ials-Sials, All, Predil) e precisamente *Prose literacy, Document literacy, Numeracy, Problem solving*.

Le ragioni di tale scelta sono da ravvisare nell'opportunità offerta da questa modalità di indagine di ricostruire i sistemi di influenza reciproca tra variabili individuali e dinamiche socioculturali nel contesto regionale e tra le varie province attraverso l'esplorazione di circostanze specifiche di vita e di lavoro.

Le scale adottate nelle indagini citate, discriminano molto bene l'eccellenza, motivo, questo, che attribuisce, di sicuro, ampio valore agli strumenti elaborati, ma che non consente, però, di discriminare in maniera specifica e approfondita le competenze basse eventualmente rilevate. Ciò rappresenta, un elemento trascurabile per paesi come la

---

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 92.

Norvegia in cui gli individui che si dispongono nei primi due livelli della scala di competenza di prose literacy sono il 34,1%, ma rappresentano un limite, per i Paesi, come l'Italia, in cui la parte della popolazione che si è collocata nei medesimi livelli è addirittura più del 70%, perché evidenzia una situazione di *rischio* di incompetenza alfabetica oggettivamente troppo alta. Diventa perciò prioritario per il nostro paese condurre un'analisi approfondita sui livelli minimi rilevati per acquisire consapevolezza della modalità e della qualità di distribuzione delle quote di popolazione illetterata.

Tale considerazione preliminare, è d'ausilio per comprendere le ragioni che hanno condotto questo lavoro a scegliere di indagare le competenze alfabetiche basse degli adulti, e nello specifico degli adulti calabresi, scelta già operata dall'indagine Predil per la popolazione della Campania. Si avrà, così, l'opportunità di individuare le variabili che concorrono a impoverire e a rendere estremamente fragili le competenze alfabetiche in Calabria, ma soprattutto si riveleranno

aspetti specifici che sappiano distinguere, in un quadro di "illetteratismo diffuso" il nucleo di popolazione che è quasi del tutto illetterata, quella che ha debolissime e deboli competenze, quella che ha competenze sufficientemente solide<sup>8</sup>.

Dunque, è in parte sul modello delle due indagini internazionali Ials e All, relativamente alla metodologia, ed in parte sul modello Predil, per i livelli specifici delle competenze che ha inteso rilevare, che si sono individuati i cinque livelli di competenza e costruita la relativa scala per misurare le abilità rilevate dalle prove tradizionali di literacy e dalle prove di problem solving per l'indagine che questo lavoro di tesi ha inteso porre in essere. I livelli di competenza individuati intendono identificare e misurare le incompetenze di coloro che non riescono, o riescono a fatica, a raggiungere il livello 3 delle scale internazionali Ials e All. È, in questa prospettiva che la metodologia è stata sviluppata, allo scopo di predisporre strumenti idonei a discriminare queste popolazioni.

Gli esiti della ricerca riportati in questo lavoro, e presentati nel *quarto capitolo*, oltre a fornire misurazioni adottabili e comparativamente confrontabili a livello regionale dei livelli di letteratismo della popolazione adulta nell'area geografica calabrese monitorata, offre informazioni sul background del campione, informazioni che sono di supporto per definire il profilo e le caratteristiche correlate ai diversi tipi e livelli di letteratismo. La

---

<sup>8</sup> V. Gallina, B. Vertecchi, *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 34.

parte di popolazione raggiunta dalla rilevazione nelle cinque province calabresi (Catanzaro, Cosenza, Crotona, Reggio Calabria, Vibo Valentia), manifesta livelli di illetteratismo preoccupanti, indicatori di una necessità di intervento immediata se non si vuole favorire il declino totale dell'essere umano come persona e in quanto tale, depositaria di una dignità culturale da proteggere. Il primo aspetto sintetizzato dai risultati di questa ricerca svolta in Calabria è la presenza di segmenti di popolazione, oltre il 62%, totalmente illitterata e dunque a forte rischio alfabetico. Si tratta di una fascia consistente di popolazione che, in ragione di tale stato, non è in grado di comprendere e tanto meno utilizzare e produrre informazioni esplicitate in testi scritti e contestualmente la presenza di una minima parte di segmenti recuperabili. L'ampiezza del fenomeno indica, per la regione raggiunta dalla rilevazione, le quote di popolazione che dovranno, imprescindibilmente, fruire di interventi formativi *mirati*, in quanto solo se caratterizzati dall'adeguata calibratura a quelli che sono i bisogni e le aspettative individuati, ipotizzati dell'utenza, potranno porre questa parte, cospicua, di popolazione in condizione di rispondere alle esigenze di cittadinanza nel secolo appena avviato. D'altra parte, avere piena consapevolezza di questa realtà, è e potrà essere di ausilio anche a quanti vorranno promuovere e realizzare corsi formativi all'interno del contesto Eda, istituzione formativa già esistente, o attraverso altre e diversificate forme, consentendo loro di scegliere la modalità più utile, più efficace per veicolare le opportunità formative, alle parti di popolazione non in grado di cogliere messaggi la cui comprensione presuppone standard molto elevati.

Inoltre, la considerazione che si può e si deve ricavare da questi primi dati, al di là del fatto che l'illetteratismo coinvolge una parte di popolazione troppo alta, realtà che già da sola costituisce una grande preoccupazione socio-culturale, è che l'assenza di competenze alfabetiche negli adulti non costituisce un limite solo per se stessi, ma rappresenta, e la questione è ancor più grave, un ostacolo per lo sviluppo socio ed economico dell'intera regione.

Questi dati consentiranno alle istituzioni ed a coloro che operano nel campo dell'apprendimento e della formazione di analizzare quali tipologie di interventi e programmi educativi sia necessario implementare per soddisfare i bisogni formativi futuri, per sostenere un ampliamento sistematico e migliorativo di quelle abilità di cui i cittadini democratici necessitano per sviluppare in modo efficace un progetto di vita coerente con i

valori sociali propri del contesto culturale in cui si è inseriti, nonché l'apertura ad ambienti e culture diverse con la finalità di compiere scelte democratiche rispettose di se stessi e degli altri.

In conclusione, esercizio pieno dei diritti di cittadinanza e opportunità di partecipare al mondo del lavoro sono, di fatto, le due variabili che, nei Paesi industrializzati diversificano la qualità dell'inserimento sociale delle persone adulte, ma parimenti è nelle stesse realtà che tante persone manifestano, in misura sempre crescente, difficoltà a fronteggiare l'innovazione e, quindi, a ridurre i rischi di esclusione sociale, determinata dal possesso di competenze fragili ed instabili. La priorità dei decisori delle politiche scolastiche dovrà, pertanto divenire il supporto ai cittadini, soprattutto a quella parte di popolazione che rivela ampia problematicità nel vivere da cittadino democratico, affinché arricchiscano e consolidino il patrimonio di abilità e competenze indispensabili nell'epoca della competitività globale, insieme all'adozione di interventi finalizzati a contrastare situazioni di esclusione sociale e a garantire uguali opportunità formative e professionali.

## **CAPITOLO PRIMO**

### **Le ragioni di una ricerca**

## ***1. Alfabeti e analfabeti***

Il termine *alfabetismo* viene generalmente usato nella sua accezione basilare: *saper leggere e scrivere*<sup>9</sup>, si vuole indicare, così, una persona che si è appropriata dell'aspetto strumentale delle abilità linguistiche, lettura e scrittura.

La riflessione intorno alla *competenza alfabetica*<sup>10</sup> ha, nel tempo, attirato notevole e giustificata attenzione, non solo da parte di singoli, infatti sono numerosi i paesi che hanno manifestato, soprattutto a partire dagli anni '50, la volontà di definire tale competenza, nonché la contestuale necessità di rilevare i livelli di alfabetismo maturati dalla popolazione. Tale necessità è dettata dalla considerazione che sono proprio questi ultimi gli indicatori della capacità di persone e interi gruppi sociali di contribuire alla realizzazione della cultura.

Il contributo offerto da vari organismi internazionali ha, senza dubbio, arricchito la riflessione attraverso una definizione più ampia e articolata del termine di quella che definisce la condizione di alfabeto a seconda del possesso delle abilità basilari del leggere, scrivere e fare di conto, abilità identificate nella cultura anglofona, all'inizio del XX secolo, dalle cosiddette *tre r*, indicanti *i verbi to (w)rite, to read, to reckon*. L'UNESCO, organismo internazionale, istituito nel 1945, nel 1951 definisce il termine *alfabeta*

la persona che sa leggere comprendendo e scrivere un breve e semplice racconto di fatti della sua vita quotidiana<sup>11</sup>

introducendo in maniera chiara e precisa il riferimento alla capacità di *comprendere* quanto si legge (i testi) (e non più solo alla semplice decodificazione di segni), e alla capacità di *produrre* un testo *funzionale* a quelli che sono i suoi bisogni comunicativi quotidiani (e non più il riferimento ad una produzione meccanica).

È già evidente, in questa definizione, la imprescindibile relazione tra alfabetismo e contesto sociale, dunque emerge la consapevolezza che le definizioni di alfabetismo e

---

<sup>9</sup> T. De Mauro, *Il Dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano, 2000, p. 77.

<sup>10</sup> Per questa trattazione si seguiranno essenzialmente le linee espositive presenti in: P. Lucisano, "Perché una ricerca sull'alfabetizzazione", in M. Corda Costa, A. Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995 - C. S. J. Hunter, D. Harman, *Analfabetismo degli adulti negli Stati Uniti*, Loescher, Torino, 1982 - V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000.

<sup>11</sup> G. Tassinari, *Contributo alla definizione del concetto di analfabetismo*, Istituto Lombardo per gli Studi Economici e Sociali, Milano, 1962, p. 25.

analfabetismo sono da rapportare al tempo e allo spazio in cui le persone vivono, in quanto variabili che determinano le necessità della società d'appartenenza.

Inoltre, sicuramente importante e non casuale, anche se per alcuni versi riduttiva, è l'indicazione alla capacità di gestire un testo breve e semplice, requisito più che sufficiente, in base alle esplicitazioni dell'UNESCO, per dichiarare una persona alfabetata.

Si parla di riduttività della definizione, innanzitutto perché, se i bisogni quotidiani sono determinati dalla tipologia delle società d'appartenenza, non si può proporre la capacità di leggere e scrivere *un testo breve e semplice*, come condizione valevole per ogni società distribuita geograficamente in zone diverse del globo, ma anche perché si ignora implicitamente la dimensione dell'oralità che contribuisce a pieno titolo sull'acquisizione delle competenze alfabetiche.

Dunque, il livello delle aspettative da parte delle società espresso nelle definizioni prodotte nelle prime conferenze mondiali circa l'alfabetizzazione è minimo, l'attenzione è focalizzata essenzialmente sulla *funzione* svolta dall'alfabetismo, e non si ha cura di specificare gli standard necessari per parlare di alfabetati. Tra l'altro, negli anni in cui il dibattito sull'alfabetismo è in particolare fermento, si è associato l'alfabetismo, allora inteso come saper leggere e scrivere, all'esperienza *quantitativa* di scolarità maturata, quindi in rapporto al titolo di studio conseguito, proponendo una classificazione in livelli di competenza alfabetica, che seppure è apparsa inadatta a circoscrivere l'ambito dell'alfabetismo, ha avuto sicuramente il merito di individuare persone o intere popolazioni *a rischio*<sup>12</sup> di analfabetismo:

- a. la totale assenza di scolarità viene espressa con l'espressione *alfabetismo totale o strumentale*<sup>13</sup>, e accoglie tutte le persone sprovviste totalmente dell'abilità di leggere e scrivere, che, tra l'altro, con tranquillità, dichiarano nelle indagini questa loro specifica incapacità;
- b. la condizione di *semi-alfabetismo di partenza* è propria di tutti coloro che, pur avendo compiuto il percorso o acquisito il titolo di studio previsto dell'obbligo scolastico, rivelano un'inadeguatezza nel padroneggiare un linguaggio appropriato

---

<sup>12</sup>P. Lucisano, "Perché una ricerca sull'alfabetizzazione", in M.Corda Costa, A.Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 235.

<sup>13</sup>T. De Mauro, E. Padalino, M. Vedovelli (a cura di), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa. L'esperienza di educazione degli adulti nel distretto Scandicci-Le Signe: risultati e proposte*, Giunti Marzocco, Firenze, 1992, p. 6.

al contesto, allo scopo, ai destinatari, nonché tutti gli strumenti che facilitano la comunicazione;

- c. l'espressione *analfabetismo di ritorno* indica tutte le persone adulte parzialmente scolarizzate, che nonostante abbiano fruito di alcuni anni di scolarità o siano in possesso della licenza elementare, manifestano profonde difficoltà a padroneggiare in maniera funzionale le abilità già acquisite. Ciò è indicatore di un'acquisizione superficiale delle competenze di base, ma è anche frutto del deterioramento delle abilità linguistiche; un indebolimento causato dalla mancanza di adeguate azioni di rinforzo, e dalla perdita di un rapporto continuativo con le attività di lettura e di scrittura.

Dunque, è proprio il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno a rivelare che il binomio scolarità-alfabetismo è arbitrario, anzi, le competenze se fragili, rappresentano un'occasione ulteriore di demotivazione, di sperimentazione di una sensazione di inadeguatezza al compito richiesto, se pure semplice, che spinge con il tempo le persone, le popolazioni verso l'analfabetismo vero e proprio. E se quindi, neanche la scuola rappresenta la garanzia per un'alfabetizzazione funzionale, ancora meno è possibile sperare di realizzarla in assenza totale di scolarità. Ma di quest'ultima parte di popolazione si tornerà a parlare ripetutamente.

Ad ogni modo, la prospettiva, relativa al termine alfabeto, delineata all'inizio della seconda metà del XX secolo, è confermata nelle dichiarazioni successive, anche se con una maggiore sottolineatura del ruolo degli individui nella società, in quanto il possesso dell'alfabeto si fa corrispondere ad un soddisfacente inserimento nell'universo lavorativo, infatti

una persona è funzionalmente alfabeto quando ha acquisito la conoscenza e le abilità nel leggere e nello scrivere che le consentono di impegnarsi efficacemente in tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è un normale presupposto nel suo gruppo culturale<sup>14</sup>.

In questa definizione è da registrare, innanzitutto, la scomparsa del riferimento alla comprensione e la dimensione che assume il concetto di alfabeto è assolutamente pragmatica, infatti si evidenzia l'urgenza di creare le condizioni necessarie per soddisfare i bisogni quotidiani degli individui. Pertanto, la prospettiva in cui si immerge la ricerca è

---

<sup>14</sup> W. S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, UNESCO, Parigi, 1956.



orientata al soddisfacimento dei bisogni sociali dei cittadini democratici, così come intesi nella Costituzione<sup>15</sup> e nelle Dieci Tesi<sup>16</sup>, vale a dire cittadini che, in virtù delle competenze alfabetiche maturate, siano posti nelle condizioni di partecipare attivamente alla costruzione della società in cui vivono e interagiscono.

In quest'ottica, ecco che la funzionalità coinvolge non solo la competenza per così dire tecnica<sup>17</sup> ma l'individuo in quanto persona, e come tale parte integrante dell'intera comunità.

La necessità di sottolineare la *funzionalità* dell'alfabetismo è stata determinata, probabilmente, dal pensiero sociale liberale, largamente diffuso nella seconda metà del XX secolo, che ha evidenziato l'insufficienza dell'abilità del leggere e dello scrivere per i cittadini democratici. Tuttavia, ciò non può giustificare la mancata e legittima considerazione e definizione degli standard necessari, per una duplice ragione: primo perché le abilità che ciascuno deve padroneggiare sono determinate dal proprio contesto sociale e già in virtù di questa indiscutibile dipendenza il termine funzionale appare immediatamente variabile a seconda, appunto, della società considerata, e in seconda analisi perché l'alfabetizzazione non può essere intesa come una sola abilità, ma piuttosto come un insieme di abilità.

Ben presto si registra l'evoluzione del termine, seppure nella prospettiva già delineata, infatti nel 1962 è sempre l'UNESCO ad esplicitare che

una persona è alfabetata quando ha acquisito la conoscenza e le abilità essenziali che le consentono di impegnarsi in tutte quelle attività in cui l'istruzione è necessaria per operare con efficacia nel gruppo e nella comunità, e la cui capacità nel leggere, nello scrivere e nel far di conto le permettono di continuare ad usare queste abilità per lo sviluppo proprio e della comunità<sup>18</sup>

quindi una definizione di alfabetata proiettata all'acquisizione di abilità, utilizzabili e per favorire il proprio sviluppo e quello dell'intera comunità, ma che richiede soprattutto alle abilità acquisite di lettura e scrittura di essere durevoli e spendibili nel tempo e nella

---

<sup>15</sup> Costituzione Italiana, 1948.

<sup>16</sup> Gisel, *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*, Documento costitutivo di una educazione linguistica democratica, Roma, 1975.

<sup>17</sup> P. Lucisano, "Perché una ricerca sull'alfabetizzazione", in M.Corda Costa, A.Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, cit., p. 236.

<sup>18</sup> C. S. J. Hunter, D. Harman, *Analfabetismo degli adulti negli Stati Uniti*, Loescher, Torino, 1982, p. 20.

società d'appartenenza, al fine di contribuire alla determinazione di migliori condizioni economiche della nazione.

E dunque l'uso sociale dell'alfabetismo funzionale, sottolineato dalla definizione, si traduce fin da subito come la capacità di utilizzare una molteplicità di testi scritti più svariati, destinati agli usi della quotidianità.

Se si tiene conto di tutto questo, è possibile affermare che l'alfabetismo assume una connotazione più sociale che linguistica, per cui la preoccupazione di esperti e ricercatori diventa quella di *misurare* i livelli raggiunti dalla popolazione al fine di arginare ciò che costituisce un ostacolo alla partecipazione democratica. Pertanto è necessario attuare interventi di *manutenzione*<sup>19</sup> dal punto di vista linguistico, accompagnati da una sequenza di proposte distribuite diversamente a seconda dei bisogni rilevati nei gruppi svantaggiati.

Dunque, si è evidenziato il bisogno di misurare il fenomeno indagato, ciò ha incoraggiato la ricerca ad elaborare degli strumenti di rilevazione dei livelli dell'alfabetismo. In una ricerca svolta da Harris e dal suo gruppo negli Stati Uniti negli anni '70, le prove proposte sono costituite da materiali scritti di carattere propriamente pratico, come gli orari degli autobus, le inserzioni di lavoro, le istruzioni per comporre un numero di telefono, moduli di domanda<sup>20</sup> da compilare. Tali prove si pongono come finalità oltre alla possibilità di descrivere il problema dell'alfabetismo in maniera obiettiva e quantificabile anche di individuare le aree specifiche su cui poter programmare interventi migliorativi.

L'emergere, nello studio dell'alfabetismo, di un interesse specifico rivolto alle aree deboli ha stimolato altre ricerche, quali, sempre in ambito statunitense, l'APL<sup>21</sup> che ha avuto il merito di individuare e classificare in tre livelli non solo quelle capacità indispensabili alle persone americane non più inserite in un percorso d'istruzione formalizzato, ma anche la loro capacità di giungere alla risoluzione di problemi vari e di intrecciare relazioni sociali.

La focalizzazione sull'aspetto sociale del termine, evidenziato nella definizione dell'UNESCO, introduce un'ulteriore riflessione: la conseguenza diretta ed immediata dell'assenza di alfabetismo, quindi l'analfabetismo, è lo svantaggio sociale, economico e

---

<sup>19</sup> B. Vertecchi, "Presentazione", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000, p. 8.

<sup>20</sup> C. S. J. Hunter, D. Harman, *op. cit.*, p. 22.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 23.

culturale di intere popolazioni; l'analfabetismo, quindi, costituisce la variabile per cui interi gruppi sociali vivono una condizione di marginalità e di deprivazione. Pertanto, l'analfabetismo nato come problema linguistico ha assunto, nel tempo, una connotazione sociale e deve essere fronteggiato, quindi, come evento sociale.

All'analisi fin qui condotta va aggiunta la considerazione che le società odierne sono caratterizzate sempre di più dalla tecnologia e al parlante alfabeto è richiesta la capacità di gestire codici diversi, anche attraverso sistemi informatizzati. Infatti, oggi alle informazioni si accede attraverso la carta stampata ma anche e soprattutto attraverso l'utilizzo di computer, dei massa-media, di reti satellitari, quindi, di nuove risorse di comunicazione che si aggiungono a quelle esistenti ma sicuramente non le sostituiscono, in quanto, la diffusione dei mezzi elettronici ha di fatto aumentato, non diminuito, l'uso della carta stampata.

Non si tratta, dunque, solo di leggere e scrivere, ma di muoversi agevolmente nell'universo della comunicazione attraverso altri *alfabeti*, ecco quindi che il parlante che manifesta difficoltà ad adeguarsi ai nuovi testi scritti, viene definito analfabeto. Ovviamente ciò ha prodotto delle conseguenze sulla definizione del termine analfabetismo, infatti si è resa necessaria una rivisitazione del termine, stimolata, tra l'altro, anche dalle odierne riflessioni sulla lingua. Riflessioni che hanno evidenziato come la lingua verbale consente all'uomo, prima di tutto, di socializzare e organizzare il pensiero, e attraverso quest'ultimo di relazionarsi con la realtà circostante e con gli altri parlanti.

Ecco perché nell'uso della lingua sono coinvolte una serie di abilità, dalle relazionali alle cognitive, alle sociali, e solo il loro uso contestuale garantisce agli individui la capacità produttiva e ricettiva della lingua. Pertanto, la rivisitazione del termine già anticipata deve, per le ragioni ora esposte, considerare l'analfabetismo come un problema della comunicazione e tenere in debito conto le abilità coinvolte nella capacità comunicativa degli individui. A tal proposito si ricordi che la capacità comunicativa si esprime/realizza/si manifesta nel momento in cui il parlante dimostra di sapersi muovere all'interno dello *spazio linguistico*<sup>22</sup>, ovvero dimostra di tenere conto dello scopo comunicativo, del destinatario, nonché del contesto, e in virtù di tutto ciò sceglie un lessico

---

<sup>22</sup> G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 2000, p. 15 (1 ed. 1987, La Nuova Italia Scientifica).

appropriato, transita da una varietà e da un registro linguistico all'altro, formale o informale. Tutto ciò è traducibile con l'espressione *mobilità linguistica*<sup>23</sup>.

Il concetto di mobilità linguistica sottintende l'accettazione di una pluralità di standard soggetti a variazione a seconda dei bisogni comunicativi dei parlanti, e ciò conduce all'elaborazione di un modello di alfabetizzazione immerso in una dimensione, prima ancora che linguistica, comunicativa e culturale.

È in atto, dunque, ancora una volta una trasformazione del concetto di analfabetizzazione, che non esplicita semplicemente l'atteggiamento degli individui nei confronti della lingua scritta, riferendosi, quindi, a un paradigma puramente strumentale, ma che vincola il riconoscimento della condizione di alfabetista

al parlante che configura la propria identità all'intersezione di identità culturali che hanno il proprio veicolo nelle identità linguistiche e comunicative. Quanto maggiore sarà lo spazio linguistico, comunicativo e culturale dell'individuo, tanto maggiore diverrà la sua possibilità di contribuire autonomamente e con consapevolezza all'identità complessiva della società e al suo sviluppo<sup>24</sup>.

Dall'approccio presentato risulta evidente una sorta di dinamismo a cui è soggetto il termine alfabetismo: infatti tiene conto di tutti gli usi consentiti dal linguaggio e si adegua ai bisogni comunicativi peculiari dell'una o dell'altra comunità linguistica, collocata in tempi e spazi diversi.

Tuttavia è a partire dagli anni '80 che si riconosce la necessità di operare un distinguo tra *l'alfabetizzazione scolastica*, che persegue come obiettivo l'apprendimento delle abilità di base, seppur privilegiando la lettura, e *l'alfabetizzazione funzionale*, la cui preoccupazione primaria è favorire l'acquisizione di capacità specifiche che consentano al cittadino democratico di portare a risoluzione problemi concreti nella quotidianità professionale, privata, comunitaria.

Per studiosi come Staedman e Kaestle è impossibile sostenere l'idea di una stretta correlazione tra le due tipologie di alfabetizzazione<sup>25</sup>, perché se è proponibile una gerarchizzazione di obiettivi curriculari per la prima forma che spazi dalle competenze linguistiche basilari, come l'individuazione di terminologie, alle competenze sempre più

---

<sup>23</sup>T. De Mauro, E. Padalino, M. Vedovelli (a cura di), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa. L'esperienza di educazione degli adulti nel distretto Scandicci-Le Signe: risultati e proposte*, cit., p. 11.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>25</sup> L.C. Staedman, C.F. Kaestle, "Literacy and reading performance in the United States, from 1880 to the present", *Reading Research Quarterly*, 22, 1, 1987, pp. 8-46.

complesse, come quelle di trarre inferenze da più informazioni, tutto ciò, non può realizzarsi per la seconda forma, a causa della molteplicità di contesti richiedenti altrettante varie applicazioni concrete.

Dunque, è questa la prima ragione per cui, secondo i due autori, è improponibile una definizione dell'alfabetizzazione funzionale valevole a livello internazionale, che focalizzi la sua attenzione esclusivamente sull'esperienza di scolarità degli individui. Pertanto l'intento di definire l'alfabetismo a livello internazionale presuppone l'individuazione di livelli comuni che includano le *abilità scolastiche* e le *abilità funzionali*.

Per realizzare ciò, però, si incontra una difficoltà oggettiva: mentre attraverso l'analisi dei programmi ministeriali di ciascuna nazione, circoscrivendo l'attenzione all'esperienza di scolarità, si possono determinare dei livelli comuni, per quanto concerne l'alfabetizzazione funzionale è necessario considerare la diversa tipologia delle società. Come già specificato è la società a determinare i bisogni che i cittadini devono soddisfare, e in virtù di quest'ultimi è necessaria l'elaborazione di un modello molto più elaborato di livelli comuni.

Pertanto, l'unica alternativa che i due autori si sentono di proporre, è la collocazione della problematica su due assi<sup>26</sup> uno, verticale, che si riferisce agli apprendimenti sviluppati a scuola, l'altro, orizzontale, che sperimenta quanto appreso nella quotidianità. Risulta estremamente interessante questa proposta perché consente di conoscere la capacità di *trasferire* nella concretezza di situazioni, eventi, le acquisizioni scolastiche, consentendo, così, una piena valutazione delle competenze alfabetiche degli individui. Una sintesi puntuale e condivisibile dell'analisi effettuata da Staedman e Kaestle sull'alfabetizzazione funzionale, che non trascura, tra l'altro, nessuno degli aspetti della vita dell'uomo, è esplicitata nella seguente definizione secondo la quale

Le abilità di lettura e scrittura necessarie a comprendere ed utilizzare il materiale stampato che normalmente si incontra nel lavoro, nel tempo libero, e nella propria vita di cittadino<sup>27</sup>.

Dunque, una persona si può dire alfabetata se riesce ad applicare le conoscenze acquisite per soddisfare i bisogni propri e quelli della società, utilizzando ogni testo scritto incontrato nei vari ambiti della sua quotidianità.

---

<sup>26</sup> *Ibidem.*

<sup>27</sup> *Ibidem.*

L'inadeguatezza dei livelli di alfabetizzazione rilevata in molti paesi, ha posto sotto accusa i vari sistemi di istruzione, pertanto, forte e decisa è stata, e ancora lo è, la richiesta da parte di esperti e studiosi impegnati nella ricerca, di individuare tipi e livelli di alfabetizzazione funzionale condivisibili e comparabili dai vari paesi del globo partendo dall'analisi di dati rilevati attraverso le ricerche sulla competenza alfabetica acquisita dai parlanti. È questa la ragione della nascita di ricerche nazionali ed internazionali, nonché in parte anche la ragione di questo lavoro.

Comunque, non si può certamente disconoscere che il mutare del concetto di alfabetismo esprime le trasformazioni a cui è sottoposta ogni società, sotto tutti gli aspetti. Nuove idee richiedono, implicitamente, dei cambiamenti all'interno delle varie istituzioni che governano l'agire umano, istituzioni sociali, economiche, culturali, anche e soprattutto politiche. Quello che sarà definito *fenomeno dell'alfabetizzazione di massa* realizzatosi nel XX secolo andrà molto più in là dell'istruzione di massa<sup>28</sup>, infatti si tradurrà come l'occasione di vivere ed esercitare la cittadinanza democratica, usufruendo delle opportunità della società, intesa come luogo in cui le abilità proprie dell'alfabetismo risultano funzionali e necessarie.

---

<sup>28</sup> C. S. J. Hunter, D. Harman, *Analfabetismo degli adulti negli Stati Uniti*, op. cit., p. 27.

## ***2. Una lunga storia: dall'analfabetismo originario all'analfabetismo di ritorno***

Evidenziare la necessità di stimolare l'acquisizione delle abilità linguistiche del leggere e comprendere testi scritti e orali nella società della conoscenza e dopo questa prima ampia riflessione, può apparire superfluo, tanto è ovvia e quotidiana la necessità di rapportarsi con essi. Tuttavia, la consapevolezza che l'Italia, oggi, vive e deve fronteggiare, contestualmente i problemi specifici dei paesi che sono in via di sviluppo, come l'analfabetismo originario, e i problemi che caratterizzano i paesi fortemente sviluppati, come l'analfabetismo di ritorno, rende prescrittivo l'approfondimento circa l'alfabetizzazione. È importante conoscere le condizioni linguistiche vissute dalla popolazione italiana a partire dal 1861 e la loro evoluzione, per potere interpretare, così, i fenomeni di marginalizzazione, che seppure hanno nel tempo assunto connotazioni diverse, sono ancora oggi presenti e offuscano il panorama culturale italiano. Tutto ciò costituirà l'input necessario a prefigurare linee di intervento politico-culturale<sup>29</sup>, per invertire la tendenza odierna del fenomeno.

L'analisi condotta finora, consente la più ampia definizione dell'alfabetizzazione come quel *processo* che favorisce l'acquisizione della lingua scritta e, per suo tramite, l'accesso al mondo della cultura. Tuttavia, se, oggi, un paese come l'Italia, condivide questa idea, è grazie all'impegno profuso di risorse umane, economiche, ma anche grazie alla volontà politica nazionale, in sintesi alle vicende sociali e storiche del paese. La strada percorsa è stata sicuramente lunga e accidentata e il percorso ha origine nel XIX secolo quando si registra la necessità di rendere l'intera popolazione alfabetata. Le ragioni del manifestarsi di questo bisogno nazionale sono, sicuramente, da rintracciare nei profondi cambiamenti realizzatisi, prima ancora che in Italia, in tutta Europa.

È stata, innanzitutto, la rivoluzione industriale ad avere importanti conseguenze sulle condizioni linguistiche e a produrre effetti reali nella vita sociale di intere popolazioni: infatti, il passaggio da una società fondata su di una economia a carattere agricolo ad una società industriale, non poteva realizzarsi senza dirette conseguenze sui propri componenti, e pertanto ha richiesto necessariamente, ai suoi cittadini competenze alfabetiche tali da rinnovare l'intero panorama socio-culturale. Tali competenze sono, altresì, richieste in

---

<sup>29</sup> S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 16.

seguito al fenomeno dell'urbanesimo, il movimento verso le città, e dal conseguente concentrarsi in spazi cittadini di nutrite popolazioni che, provenienti da località diverse, quindi con un patrimonio linguistico peculiare, hanno avvertito in maniera soggettiva la necessità di alfabetizzarsi attraverso l'acquisizione di una lingua comune e scritta. Anche perché la competenza alfabetica è percepita, in questo momento storico, come l'occasione di riscatto sociale da quella parte di popolazione assoggettata ai pochi possessori del codice linguistico scritto. Pertanto questa acquisizione si fa corrispondere all'allontanamento da una condizione di marginalità sociale, determinata, appunto, dal non *conoscere*, dal non *possedere l'alfabeto*. Di questa percezione vi è traccia nella seguente affermazione

la ragione va cercata nell'anima stessa del popolo, il quale, nonostante le ostilità e le difficoltà dell'ambiente, si è persuaso che la scuola rappresenta per lui una arma di lotta e di conquista<sup>30</sup>.

Dunque, poter *accedere* all'istruzione, in un periodo come il 1861, anno dell'Unità d'Italia, anno in cui l'analfabetismo rappresenta la condizione che accomuna quasi l'intera popolazione italiana, e anno in cui la schiera di coloro che usano l'italiano sia scrivendo e leggendo sia parlandolo abitualmente è percentualmente minima, appena dal 2,5% al 9,5%,<sup>31</sup> ha significato, per tutti, poter migliorare le proprie condizioni di vita, quindi partecipare al progresso economico appena avviato. Ma come sottolinea De Mauro in quest'ultima citazione, le ostilità e le difficoltà con cui tutto il popolo, unitamente alle istituzioni scolastiche, ha dovuto fare i conti, a prescindere dall'area geografica considerata Nord o Sud d'Italia che sia, sono state tante e di diversa natura, dalle mancanze legislative alle scarse risorse economiche dei vari comuni. Le variabili, però, che più di ogni altra hanno inciso negativamente sul processo di alfabetizzazione, sono le ostilità da parte della Chiesa, degli amministratori locali e del ceto dirigente, tutti coloro i quali, di orientamento conservatore, non possono che trarre solo vantaggi dal mantenere la popolazione in una condizione di marginalità e deprivazione culturale. Curioso ed inatteso, a questo proposito, appare agli occhi del lettore del tempo presente, l'atteggiamento anche di persone colte, come il Carducci, ben chiaro e manifesto in alcune sue affermazioni, quando definisce l'alfabeto *il più ipocrita strumento di corruzione e delitto che l'uomo, questo animale*

---

<sup>30</sup> T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1963, p. 62.

<sup>31</sup> T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. Voghera, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, L.I.P., ETASLIBRI, Milano, 1993, p. 17.



*eminentemente politico, abbia inventato*<sup>32</sup>, e quando si schiera contro i *lavori forzati del saper leggere*<sup>33</sup>.

Addirittura per tanti, agli inizi del XX secolo, l'istruzione elementare è considerata una necessità accessoria, un lusso, da attuate a seconda del grado di piacere che si intende raggiungere e al conseguente spirito di sacrificio che si è disposti a investire, quindi sicuramente non è percepita come bisogno primario, e dal momento che non è riconosciuto tale, non rappresenta una priorità né sociale, né istituzionale.

Ma, ad ogni modo, industrializzazione, urbanesimo, sono eventi che, favorendo più intensamente scambi tra classi sociali e regioni diverse hanno determinato le condizioni favorevoli al realizzarsi di ciò che è stato definito poco prima *fenomeno dell'alfabetizzazione di massa*, consentendo di fatto, anche agli analfabeti, attraverso ovviamente l'uso produttivo del parlato, di entrare in contatto con la lingua comune e desiderare di appropriarsene. All'urbanesimo va, a questo proposito, riconosciuto linguisticamente, oltre all'*osmosi demografica*<sup>34</sup>, qualche altro merito: l'aver accentrato all'interno di un unico spazio urbano tutte quelle istituzioni statali, periferiche o centrali, quali scuole, istituti culturali, associazioni, luoghi pubblici di spettacolo, cioè, tutte quelli fonti di propagazione della lingua comune nazionale<sup>35</sup>.

Un dato questo molto importante, perché, seppure gran parte della popolazione non si è ancora appropriata di un'adeguata competenza alfabetica e, quindi, si vede impossibilitata ad esercitare produttivamente la lingua nazionale, deve comunque compiere lo sforzo di usufruirne ricettivamente. È in questo panorama che l'istituzione scolastica inizia a svolgere il suo compito e investe anche appieno ogni sua energia per quanto riguarda una prima diffusione dell'alfabeto, infatti

in tale diffusione, diversamente da altre forze che hanno pur cooperato a ciò, ha trovato uno dei suoi fini programmatici, costitutivi. La sua azione è stata peraltro molto varia per intensità ed efficacia a seconda dei periodi e delle regioni e, soprattutto, a seconda dell'ordine di scuole<sup>36</sup>.

La diversa incidenza dell'azione dell'istituzione scolastica a seconda delle regioni, finalizzata, tra l'altro, all'osservanza dell'obbligo scolastico per la scuola elementare

---

<sup>32</sup> G. Carducci, a *Lidia*, 21 Marzo, *Lettere* XI 58, 1877.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, cit., p. 71.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 88.

sancito fin dal 1859 dalla legge Casati, determina l'appropriazione dell'alfabeto e l'uso ricettivo prima e produttivo poi dell'italiano, in tempi tanto differenti, quanto gradualmente, in particolare modo nel periodo che va dal 1871 al 1961<sup>37</sup>, come si percepisce fin da un'immediata, ma attenta e minuziosa analisi dei dati contenuti nella tabella successiva e che esprimono la presenza di analfabeti nel territorio italiano.

| <b>Percentuali di analfabeti dal 1871 al 1961</b> |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|   | <b>Superiori al 50%</b>   | <b>Inferiori al 50%</b>   | <b>Inferiori al 25%</b>                                      | <b>Inferiori al 13%</b>   |
| 1871  | Liguria, Veneto, Emilia, Toscana, Lazio, Umbria, Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria, Basilicata | Piemonte, Lombardia   | –  | –   |
| 1881  | Veneto, Emilia, Toscana, Lazio, Umbria, Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria, Basilicata          | Piemonte, Lombardia, Liguria  | –  | –   |
| 1901  | Umbria, Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna, Basilicata  | Liguria, Veneto, Emilia, Toscana, Lazio   | Piemonte, Lombardia  | –   |
| 1911  | Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria, Basilicata  | Veneto, Emilia, Toscana, Lazio, Umbria  | Lombardia, Liguria   | Piemonte  |
| 1921  | Calabria, Basilicata  | Toscana, Lazio, Umbria, Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna          | Veneto, Emilia   | Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino, Venezia Giulia  |
| 1931  | –   | Umbria, Marche, Abruzzi, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria, Basilicata    | Emilia, Toscana, Lazio                                       | Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino, Venezia Giulia, Veneto  |
| 1951  | –   | Calabria, Basilicata  | Marche, Umbria, Abruzzi, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia | Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino, Venezia Giulia, Veneto, Emilia, Toscana, Lazio  |
| 1961  | (dal 50% al 25%)<br>–   | (dal 24% al 13%)<br>Campania, Molise, Basilicata, Puglia, Calabria, Sicilia, Sardegna | (dal 12,99% all'8,4% = media nazionale)<br>Marche, Umbria    | (inferiori al 7,57%)<br>Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Lazio |

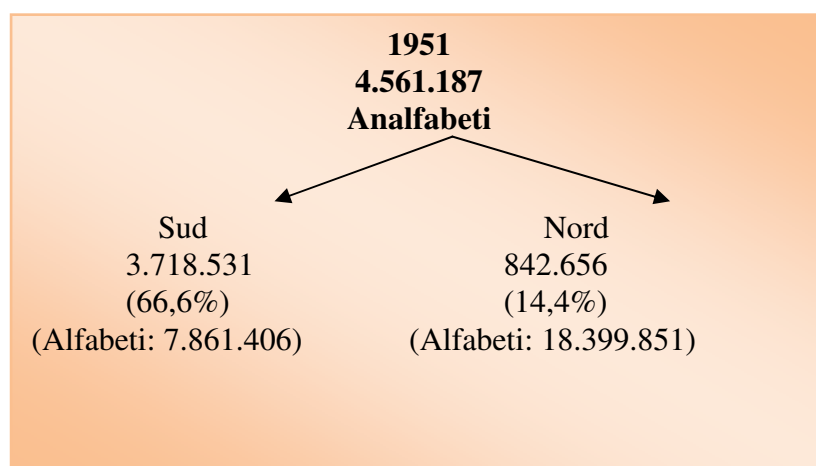
**Fig. 1. 1. Rielaborazione - Fonte: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1963, p. 95-98**

La distribuzione delle regioni nelle fasce percentuali indicate è estremamente significativa per il fine perseguito da questa riflessione: la presenza di ben 13 regioni

<sup>37</sup>Ivi, p. 95

italiane nella fascia che registra, al suo interno, una presenza superiore al 50% di analfabeti, a distanza di oltre venti anni dall'istituzione dell'obbligo scolastico, esprime l'inosservanza dell'obbligo scolastico in gran parte del paese ed è indicatore della conseguente alta persistenza dell'analfabetismo. Altro elemento interessante è che bisognerà attendere il 1931 per non registrare la presenza in nessuna regione di una percentuale di analfabeti al di sopra del 50%. Le ultime ad abbandonare la fascia più alta di presenze sono due regioni meridionali: la Calabria e la Basilicata che con più fatica hanno reso la loro popolazione alfabetata.

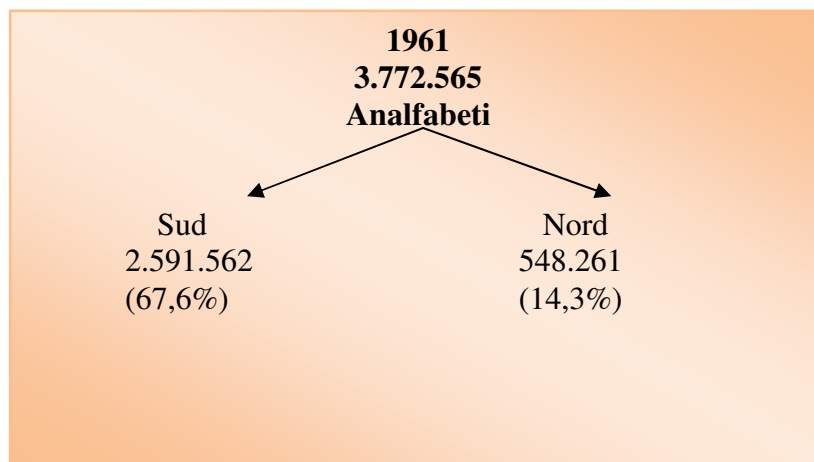
Al processo di alfabetizzazione le regioni del Settentrione hanno, senza dubbio, partecipato in maniera più attiva e immediata, e risposto positivamente, infatti regioni come Piemonte e Lombardia sono le prime che registrano una più rapida riduzione di analfabeti e in tempi più ristretti: nel 1901 registrano una percentuale inferiore al 25%. Va, però, sottolineato che regioni come il Lazio e la Toscana, incluse nell'insieme che hanno risposto prontamente, sono più avvantaggiate in quanto al loro interno esistono contesti in cui è già diffuso l'uso, anche se soprattutto ricettivo, della lingua comune, variabile quest'ultima che ha favorito l'avvicinarsi al processo tanto promosso dalle istituzioni scolastiche. A conferma della diversa risposta del Nord e del Sud, soprattutto nei tempi, ecco alcuni dati complessivi relativi al 1951 e al 1961:



**Fig. 1.2. Rielaborazione - Fonte: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1963, p. 100**

Già nell'immediato dopoguerra è innegabile la diversa risposta delle realtà geografiche del paese, a fronte di ben 3.718.531 analfabeti nel Meridione, si registrano appena 842.656, lontani ancora dal possedere le competenze alfabetiche minime che consentono di fruire

produttivamente delle abilità del leggere e dello scrivere. Tale situazione è destinata a evolversi sempre di più nel decennio successivo, infatti, sempre in base a dati censitari:



**Fig. 1.3. Rielaborazione - Fonte: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1963, p. 100**

è ben chiaro che nel decennio che va dal 1951 al 1961 si assiste ad una concentrazione di popolazione analfabeta nelle regioni meridionali, tendenza che ancora oggi è confermata dai dati di ricerche internazionali, (v. 1.3). Realtà che ha stimolato l'interesse e la necessità di indagare le ragioni che determinano ciò, ed ha spinto questo lavoro di ricerca, ad individuare delle adeguate metodologie da attuare nella prospettiva del *life long learning* e del *life wide learning*.

L'enorme lavoro svolto dalla scuola, che tra l'altro ben pochi le riconoscono, scorge, dunque, terreno particolarmente fertile dapprima nei centri urbani e soprattutto in alcune aree del Nord del paese dove, già all'inizio del XX secolo, la scuola primaria è ampiamente presente, per poi diffondersi in egual misura, anche se più lentamente, nelle campagne. Tale processo di cambiamento storico è stato posto in essere in un paese prevalentemente agricolo, e proprio in quanto tale, con una lingua nazionale che, nonostante i buoni intenti della popolazione, è patrimonio ricettivo e produttivo esclusivamente nelle città toscane e in parte di Roma. Se usata in altro luogo, è usata solo per usi formali e scritti, e perfino solamente dal ceto colto ristretto, mentre risulta irraggiunta in altre regioni e dall'enorme massa senza scuola<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> S. Ferreri, "Alfabeti e analfabeti", in *Vita Scolastica*, Giunti Scuola, Firenze, Anno 60°, N. 12, 2006, p. 15.

È già ben chiaro, quanto difficoltoso e determinante sia il ruolo svolto da quella schiera di maestre e da quei pochi maestri che sono intervenuti su una parte, ampia, di popolazione convinta, tra l'altro, dell'uso esclusivo dei tanti e svariati dialetti, certamente prestigiosi ma altrettanto certamente da ostacolo nella propagazione di una rete di comunicazione interregionale e pubblica<sup>39</sup>. Rete finalizzata, tra l'altro, all'affermazione di standard culturali urbani e all'acquisizione di un alfabeto condiviso che consentisse l'ampliamento dei propri orizzonti comunicativi fluttuando dalla lingua dialettale alla neo-lingua nazionale.

Tuttavia, è opportuno sottolineare che mentre inizialmente, l'istituzione scolastica registra una dignitosa evoluzione della scolarizzazione favorita dallo scenario filosofico-culturale positivista in cui dipana la sua azione, cultura predominante della classe borghese e orientamento che esalta il progresso e lo accomuna al benessere sociale, con il mutare dell'orizzonte culturale e con l'affacciarsi della cultura idealista nonché in seguito a scelte di politica scolastica fascista, la scuola, se non direttamente ostacolata, di fatto ha visto rallentare gli effetti della sua opera di alfabetizzazione di massa. Pertanto, l'istituzione scolastica non ha avuto la possibilità di condurre le giovani generazioni all'adempimento dell'obbligo scolastico, né di attuare appieno l'unificazione linguistica e culturale ispirata alle linee proposte nei due grandi programmi del periodo, in antinomia tra loro, ed espressi, dal Manzoni e dall'Ascoli. L'uno che sperava attraverso l'intervento della scuola di estirpare la *malerba dialettale*<sup>40</sup> e imporre il fiorentino come lingua unitaria, l'altro, ben più distante, che sperava si nella diffusione della lingua nazionale, ma a partire dai dialetti, certamente non in contrapposizione con essi.

D'altro canto, per tornare al principale oggetto del discorso, il dato, veramente preoccupante e scoperto grazie al primo censimento realizzato subito dopo il periodo fascista, che scaturisce dall'inefficacia, in gran parte forzata, dell'azione scolastica, è che due terzi della popolazione, sono stati privati in età scolare, dell'opportunità di accedere alla conoscenza dell'italiano, all'acquisizione del suo uso scritto e di conseguenza, del suo uso parlato<sup>41</sup> consapevole. In altre parole, queste persone, sono già analfabeti all'origine. Questa specificazione s'impone perché, come si è già detto all'inizio di questo stesso

---

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, cit., p. 89.

<sup>41</sup> T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. Voghera, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, L.I.P., cit., p. 19.

paragrafo, il male che affligge l'Italia e tanti altri paesi industrializzati e per la cui risoluzione si cerca di individuare cause ma soprattutto modalità adeguate d'intervento, non è tanto e solo l'analfabetismo originario, quanto anche e soprattutto l'analfabetismo di ritorno. A questo punto, prima di continuare nell'analisi affrontata, è necessario definire l'uno e l'altro: dunque, l'analfabetismo originario indica la condizione di chi non ha avuto l'occasione di alcuna esperienza di scolarità, ha quindi vissuto una deprivazione originaria della capacità di leggere e scrivere<sup>42</sup>, deprivazione generata e accompagnata quasi sempre da condizioni economiche e sociali gravemente svantaggiate, vissute nell'infanzia e nell'adolescenza; mentre l'analfabetismo di ritorno, fenomeno definito in francese *illettrisme*, termine corrispondente, all'inglese *illiteracy*, mancanza della capacità di adoperare il linguaggio scritto, quindi, assenza di *literacy*<sup>43</sup>, designa la condizione di chi, pur avendo beneficiato di un numero di anni d'istruzione anche notevoli, manifesta in un qualsiasi momento della propria vita da adulto, una mancanza di competenza alfabetica intesa come capacità di gestire la lingua scritta e letta per soddisfare i propri e gli altrui bisogni (v. 1.1). Difficoltà che sperimenta suo malgrado e che sopraggiunge non per ostacoli di natura socio-culturale, né tanto meno economica, tant'è che può manifestarsi anche in soggetti economicamente benestanti. Pertanto i due fenomeni sono nella sostanza da distinguere.

Nella nuova prospettiva delineata la preoccupazione principale della scuola diventa riacquistare un ruolo strategico nel panorama nazionale. Condizione che tornerà a realizzarsi e a dare i frutti sperati solo dopo la riforma della scuola media del 1962, che incide sulla riduzione progressiva dei tassi di analfabetismo, pur non riuscendo ad eliminare del tutto i ritardi ormai radicati, e che rappresenta un'offerta formativa, già sistematizzata in tanti altri paesi, ma che attenderà qualche altro anno ancora, in Italia, per potere essere nei fatti attuata e garantire, così, le condizioni reali per assolvere al diritto all'obbligo scolastico di otto anni ad una più ampia parte di popolazione.

Di fatto, va riconosciuto alla scuola di aver svolto un enorme lavoro con la sua opera di alfabetizzazione: basti pensare che in poco meno di mezzo secolo, tanto è trascorso dagli

---

<sup>42</sup>B. Vertecchi, "L'illitteratismo: un'insidia per la democrazia", in *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", N. 88, Le Monnier, 1999, p. 9.

<sup>43</sup>Cfr B. Vertecchi, "Presentazione", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 8.

ultimi dati evidenziati, ha insegnato per otto anni al 97% dei ragazzi le abilità linguistiche di base e tanto altro, e condotto il 75% dei giovani al conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, quest'ultimi sicuramente non favoriti socialmente, in quanto figli di un 60% di persone prive di alcun titolo di studio. Così come si può, contestualmente, prendere atto che, oggi, il 95% degli individui si sono appropriati e usano, in produzione e ricezione, l'italiano, mentre i dialetti che hanno subito il processo di italianizzazione, vivono, coesistendo ma non rappresentando più l'unico codice comunicativo nel 60% della popolazione<sup>44</sup>.

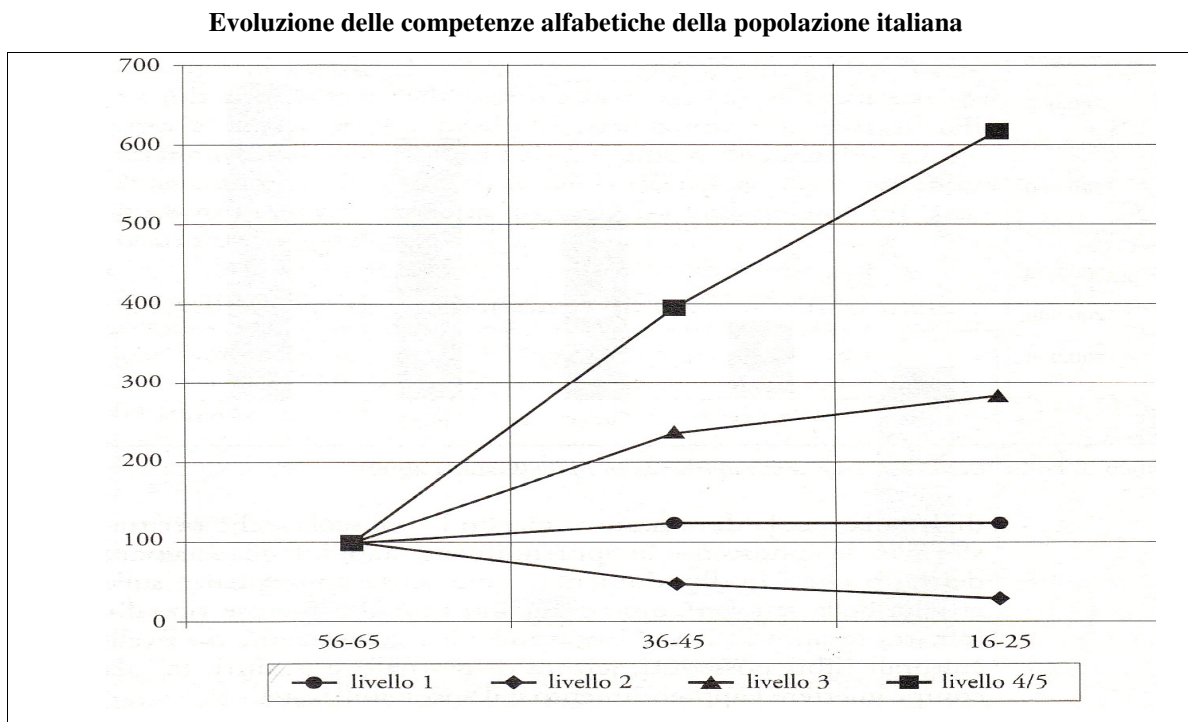
L'evoluzione delle competenze alfabetiche nella popolazione italiana, frutto dell'intervento di alfabetizzazione svolto dalla scuola in meno di cinquant'anni, è concretamente visibile osservando la Fig. 1.4. Infatti, per quanto riguarda le tre fasce progressive d'età considerate, (56-65, 36-45, 16-25), e soprattutto nei livelli ottimali 3 e 4-5, si registra una certa dinamicità nell'ampliamento di tali competenze, anche se è soprattutto nei più giovani che la vivacità culturale appare in particolare fermento. Tutto ciò conferma l'efficacia della politica scolastica posta in essere e l'assenza di regressione, nei momenti della vita successivi all'uscita dai sistemi educativi canonici, delle competenze acquisite.

Ma c'è da dire, secondo l'analisi dettagliata del fenomeno offerta da Vertecchi, in *La competenza alfabetica degli adulti*, 2000, che la lettura del grafico può dar luogo a ben altre conclusioni, pur non disconoscendo il valore appena evidenziato. Infatti, se l'aumento rilevante nella fascia riguardante l'età più avanzata presente nel livello 4-5 della scala è attribuibile e corrispondente al contestuale sviluppo quantitativo del percorso universitario, l'incertezza dell'andamento del livello 3, poco presente nel passaggio dalla fascia d'età avanzata a quella media in cui è particolarmente attivo, e che diventa notevole nei più giovani, pone, invece, in discussione l'efficacia dell'espansione realizzatasi nel segmento scolastico secondario e implicitamente l'efficacia dell'intero sistema educativo. Pertanto, si può concludere che l'illetteratismo italiano, ipotizzato da vari studiosi prima e certificato da ricerche internazionali poi (v.1.3), a cui l'Italia ha partecipato, può essere interpretato, innanzitutto, come un contagio tra variabili scolastiche e non, poi come un evento che va a coinvolgere in particolar modo la fascia di persone d'età più giovane, e infine come rivelatore del dato che non è solo l'intervento della scuola, per quanto efficace che sia, ad

---

<sup>44</sup> S. Ferreri, "Alfabeti e analfabeti", cit., p. 15.

attribuire una determinata connotazione al profilo culturale della popolazione, ma, bensì, anche ed altre molteplici variabili.



**Fig. 1.4. Fonte: CEDE, *La competenza alfabetica in Italia* (Gallina 2000)**

Si delinea, quindi, accanto all'acquisita consapevolezza che tutto ciò accade proprio alle soglie del XXI secolo e in piena globalizzazione, un nuovo bisogno socio-culturale: monitorare la funzionalità e la persistenza delle abilità acquisite durante il percorso scolastico. Percorso che presuppone degli apprendimenti stabili, capaci, in quanto tali, di consentire alla popolazione di spendere e di adattare quanto appreso alle nuove esigenze del mondo della conoscenza. Nella convinzione, però, che tutto ciò è realizzabile rivisitando non solo i principi fondanti dell'istituzione scolastica, ma promuovendo quella azione sistematica di controllo e monitoraggio della cultura della popolazione adulta, che si sviluppa dopo la frequenza dell'intero obbligo scolastico, al fine di preservare integralmente il patrimonio delle competenze di base acquisito. Per quanto concerne i principi istitutivi della scuola, un primo suggerimento esplicitato dall'autore, nella sua disamina, è quello di abbandonare la molteplicità dei campi della conoscenza ora veicolati, nella scuola, perché non favoriscono quella interiorizzazione solida auspicata delle competenze, la prima delle condizioni necessarie per apprendere per tutta la vita. Solo così



inteso, a voler condividere quanto espresso da Jacques Delors, il concetto dell'apprendimento rappresenta una delle chiavi d'ingresso nel XXI secolo<sup>45</sup>.

Capire come intervenire sulla prima e sulle altre variabili che definiscono la cultura della popolazione in età adulta è uno degli obiettivi di questo lavoro, che attraverso una prima rilevazione di natura statistica negli adulti calabresi, vorrà, altresì, comprendere le ragioni che determinano l'illetteratismo.

Dunque, tanto ancora è da fare, e lo si comprende appieno se si pensa al censimento del 1991 quando si registrano, in seguito ad autodichiarazioni, ben il 2% di analfabeti, percentuale che va integrata con coloro, l'8%, che pur avendo frequentato la scuola elementare, pur dimostrandosi alfabeti e ormai in età adulta, non hanno conseguito, però, il titolo di studio corrispondente e per questa ragione sono a forte rischio di analfabetismo di ritorno. È opportuno ricordare, a tal proposito, che l'Ocse, l'*Organizzazione per la cooperazione economica e lo sviluppo*, alla quale aderiscono tutti i maggiori paesi industrializzati, stabilisce al secondo livello della scala di valutazione la linea di demarcazione per il così detto *rischio alfabetico*. Pertanto tutti coloro che non riescono ad oltrepassare il limite indicato, rischiano di non essere in grado di utilizzare le conoscenze scolastiche per proseguire ad apprendere per tutta la vita, relazionandosi con ogni tipo di testo scritto incontrato nella quotidianità: testi di prosa, grafici, calcoli che siano.

Vertecchi, alle porte del XXI secolo, analizza la presenza ancora alta di analfabeti in un paese industrializzato come l'Italia, si sofferma sulla distribuzione per fascia d'età ed evidenzia come risulta minima la condizione di analfabeti nella popolazione con meno di quarantacinque anni e maggiore in quella più anziana e spiega questo dato ricordando che tra gli analfabeti rilevati tanti erano in età scolare prima dell'introduzione legislativa del 1962. Le conclusioni che ne fa derivare sono diverse e coinvolgono innanzitutto la scuola media e la sua riforma, a cui riconosce di avere attivato un processo di trasformazione profonda nella cultura degli italiani, ma d'altro canto, evidenzia come i tempi di compimento di tale processo siano eccessivamente distesi, considerato che ancora oggi un numero così elevato di adulti non ha variato la sua condizione originaria. Lo studioso percepisce, inoltre, la necessità di riconsiderare quelli che sono gli effetti prodotti di un percorso d'istruzione rapportandolo al prolungamento della vita media degli individui. Infine, pur riconoscendo la volontà riformatrice da parte della scuola, rinnovata e attuata

---

<sup>45</sup>J. Delors, *op. cit.*, p. 18.

anche più volte, ne rileva l'efficacia limitata perché non accompagnata da intenti volti a trasformare anche la cultura della popolazione adulta<sup>46</sup>.

Dunque, l'analfabetismo originario nelle persone di età avanzata, risulta essere un evento che caratterizza il panorama linguistico e culturale che accompagna le incolpevoli difficoltà nella competenza alfabetica, difficoltà che ognuno può rilevare lontano dal percorso d'istruzione, in sintesi ciò che si è già definito *analfabetismo di ritorno*.

Ad ogni modo, durante il Novecento, lo scenario che si profila mostra una diffusione capillare dell'offerta di istruzione scolastica, tant'è che la frequenza della scuola secondaria, comprensiva dei due ordini, inferiore e superiore, sembra ormai appartenere come abitudine mentale e pragmatica agli italiani e non è più esclusiva riservata agli strati più fortunati economicamente e socialmente. Tra l'altro, a questa crescita segue un corrispondente ampliamento dell'istruzione universitaria. Certamente si è raggiunto un grande risultato: si offre a tutti l'occasione di acquisire quel bagaglio di competenze di base indispensabili, quelle alfabetiche nello specifico, per l'esercizio della cittadinanza democratica, per dirlo con Rodari: si offrono *tutti gli usi della lingua a tutti*<sup>47</sup>. Ciò rappresenta un traguardo apprezzabile, anche in considerazione che, parafrasando uno dei più grandi educatori del secolo scorso Don Lorenzo Milani, è *solo la lingua che ci fa uguali*<sup>48</sup>. Tale affermazione esprime, contestualmente, l'augurio che nessuno viva la demotivazione nei confronti dell'acquisizione delle abilità linguistiche della lettura e della scrittura, effetto, tra l'altro, denunciato già dai ragazzi di Barbiana per evidenziare il senso di inadeguatezza che chi non *sa* prova quando si rende conto che non esiste alcuna possibilità di capire ciò che è in un testo, come è capitato di sperimentare a Gianni che  
dalla vostra scuola era uscito analfabeta e con l'odio per i libri<sup>49</sup>.

Tuttavia, come evidenzia Vertecchi<sup>50</sup>, la logica di espansione lineare, secondo cui si potrebbe interpretare il fenomeno così presentato, se adottata condurrebbe, erroneamente, alla convinzione che i nuovi bisogni determinati dalla società della conoscenza sono

---

<sup>46</sup>Cfr B. Vertecchi, "Presentazione", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 8.

<sup>47</sup>G. Rodari, *La Grammatica della fantasia*. Introduzione all'arte di inventare storie, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1973, p. 14.

<sup>48</sup>Cfr., Milani Don L. – Scuola di Barbiana (a cura di), *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007, p. 61.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>50</sup> V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 13.

soddisfatti da un profilo culturale della popolazione adeguato, ma osservando i comportamenti sociali nei fatti così non è. Inoltre, già da tempo si è abbandonata l'antica concezione dell'800 che riconosceva ad una prolungata fruizione scolastica, la capacità di offrire tutti gli strumenti necessari per rispondere in maniera esaustiva ai bisogni contemporanei. E per quanto, nel recente passato, tale convinzione abbia costituito la spinta propulsiva per stimolare l'espansione dei sistemi educativi, oggi non costituisce una variabile sufficiente: la scuola da sola, dice Vertecchi, non può determinare positivamente il profilo culturale della popolazione, tanto più se si considera che negli ultimi decenni del '900, nei sistemi educativi stessi, che avevano appena conquistato una organicità definitiva, si manifesta una profonda crisi. Ecco la ragione per cui lo studioso intravede, come unica soluzione, al fine di assolvere a quello che era il compito esclusivo della scuola, il determinare le peculiarità della cultura di quella parte di popolazione scolastica coinvolta nei percorsi scolastici previsti dall'obbligo, unitamente a quella ormai distante da essi, fluttuando dall'interpretazione lineare ad una di sistema, in cui facilmente, comprendere tutte le sfaccettature sociali che, integrate le une alle altre producono specifiche conseguenze sull'assetto culturale di un intero paese. Pertanto, in considerazione di tutto ciò che è evidenziato

L'angolo privilegiato di osservazione dei cambiamenti culturali, che nella fase di espansione era costituito dalla scuola, è diventato la popolazione in età adulta. Studiare il profilo culturale della popolazione adulta consente di cogliere le tendenze in atto per ciò che si riferisce alla conservazione, all'abbandono, alla sostituzione di elementi del profilo culturale, ma anche al presentarsi di nuove esigenze cui non corrispondano risposte adeguate<sup>51</sup>.

Per cui, alla luce di queste percezioni, l'Ocse, si è sentita in obbligo di acquisire, attraverso delle indagini comparative tra i paesi facenti parte, gli elementi utili per valutare se le regressioni nelle competenze alfabetiche fossero una realtà solo statunitense (v. 1.1) o fossero il segnale di una sofferenza internazionale.

Sinora, si è sempre e solo accennato ai livelli di competenza alfabetica, al bisogno di misurare le competenze, alle scale di misurazione e rilevazione. A questo punto è bene, però, specificare di cosa si parla e soprattutto quali opportunità tutto ciò può offrire. Nelle indagini comparative, alcune delle quali sono state assunte, per questo lavoro come

---

<sup>51</sup> Ivi, p. 14.

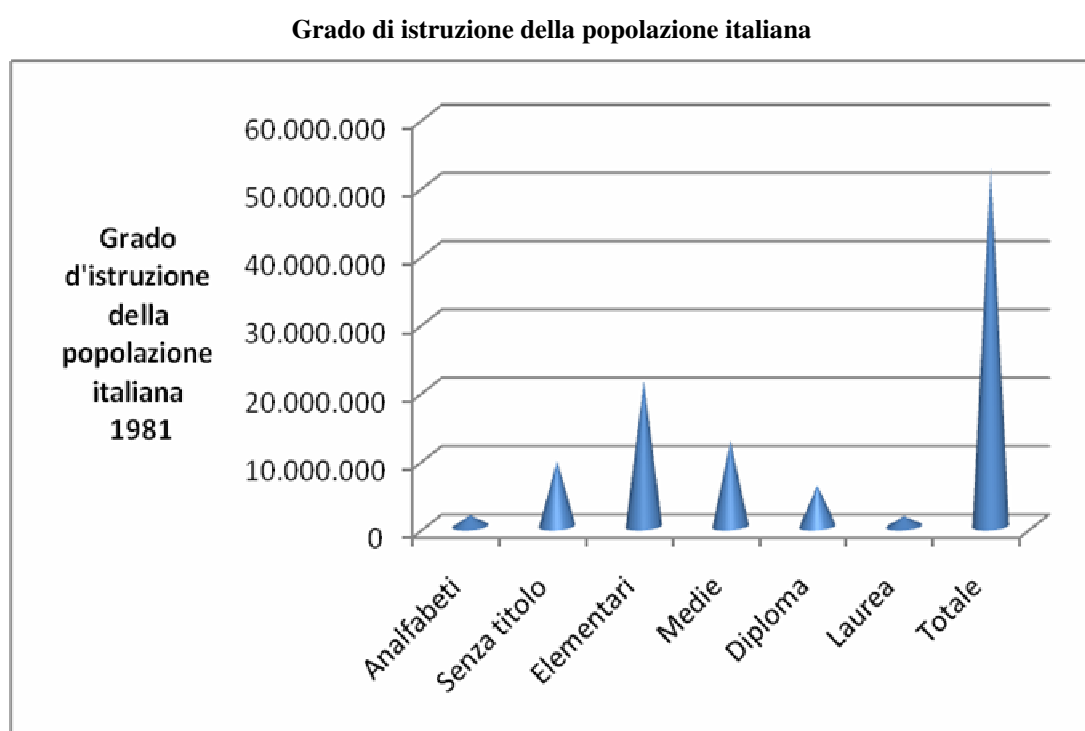
riferimento principale per cui saranno ampiamente presentate successivamente, il fenomeno viene rilevato utilizzando una scala di competenza articolata in cinque livelli, di cui il quinto è espressione della capacità piena di produrre e comprendere un messaggio scritto, mentre il primo livello indica l'assenza di tale acquisizione, pur avendo memoria di qualche principio basilare tecnico della competenza alfabetica in oggetto. Per ovvie ragioni, tutti coloro che si collocano in quest'ultimo livello incontrano difficoltà infinite nella decodificazione anche di un semplice messaggio pubblicitario. La scala di rilevazione predisposta dall'Observatoire National de la Lecture, invece, si differenzia sostanzialmente, perché nel primo livello si collocano persone totalmente analfabete, e nei livelli successivi le competenze minime sono distribuite in maniera graduale; solo per chi si colloca al quinto livello si certifica la capacità di leggere e comprendere un testo scritto.

Dalle prime osservazioni sistematiche promosse e compiute negli Stati Uniti e in Francia emerge uno scenario molto più preoccupante di quello ipotizzato. Infatti, negli Stati Uniti è il comportamento a indicare che è un numero cospicuo di adulti quello in cui la fruizione di un periodo di scolarità non ha prodotto l'assimilazione e l'accomodamento dell'apprendimento, rendendolo stabile e duraturo. Non è diversa la prospettiva evidenziata da una ricerca svolta in Francia su oltre 350.000 giovani, di sesso maschile, tra i 18 e i 23 anni, e rendicontata dall'Observatoire, infatti, addirittura circa un quinto degli informanti raggiunti appare ad alto rischio alfabetico, nonostante al di fuori dei sistemi educativi da pochissimo tempo. Nello specifico, la distribuzione evidenzia che per l'1% si è rilevato il totale analfabetismo, il 3% si blocca al secondo livello, il 4% è al terzo e solo il 12% raggiunge il quarto livello, che come si è specificato, trattandosi della scala di rilevazione francese, accoglie coloro che mostrano di riuscire a trarre qualche minima inferenza da un testo letto. E se si ricorda la linea di demarcazione indicata dall'UNESCO, appare ben chiaro che per questo quinto di giovani francesi, di rischio alfabetico si deve parlare.

Per completare il quadro statistico sinora presentato e ancora una volta per testimoniare l'opera mirabile svolta dalla scuola, prima di analizzare le indagini internazionali che questo lavoro intende assumere come riferimento, e che l'Ocse ha inteso avviare, ecco i dati riassuntivi forniti dall'ISTAT rispettivamente nel 1981 e nel 2001. Dall'analisi dei dati relativi al 1981 si evince che ancora in quegli anni l'Italia si può definire un paese culturalmente povero, con il suo 3,1% di analfabeti totali, dichiarati tali dal capofamiglia. Inoltre, nonostante si sia già assunto come dato acquisito che la scolarità non è espressione

automatica di un'avvenuta alfabetizzazione, bisogna considerare che una preparazione scolastica di non più di cinque anni è indicatore di una capacità di lettura limitata, che non consente di gestire pienamente le abilità linguistiche di base. Infatti, non sempre, la capacità di lettura di un testo scritto è talmente ampia da essere accompagnata da una piena comprensione. Se poi si unisce a questo 3,1%, il 18,2% di persone senza alcun titolo e il 40,6% di coloro che possono vantare di avere conseguito almeno il titolo di studio elementare, si scopre che la condizione appena descritta accomuna ben il 62% della popolazione. Sicuramente tanti, anzi troppi, in un paese industrializzato come l'Italia e cui è affidato il compito di formare, di educare, di istruire

membri attivi del nostro villaggio globale, da pensare e organizzare per il bene delle generazioni future<sup>52</sup>



**Fig. 1.5. Rielaborazione - Fonte: ISTAT, 1981**

D'altro canto la scolarizzazione ha prodotto effetti positivi, si è detto più volte, e ciò è evidente se anziché analizzare separatamente i dati a disposizione, si pongono a confronto con quanto l'ISTAT ha rilevato per il 2001 e reso noto. Senza dubbio, il primo dato a cui

<sup>52</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 28.

porre una particolare attenzione è la diminuzione della percentuale di analfabeti totali: infatti, si passa dal 3,1% del 1981, all'1,4% del 2001; così come diminuiscono gli alfabeti senza titolo di studio: dal 18,2%, del 1981, al 9,6%, del 2001. E un'altra diminuzione si registra per coloro che hanno conseguito come unico e solo titolo d'istruzione quello elementare, infatti questi non costituiscono più il 40,6%, ma, ora, appena il 25%, questo si traduce con la volontà trasformata in una realtà tangibile della popolazione di essere cittadini democratici, nelle condizioni di esercitare i diritti che derivano da questa cittadinanza.

### Popolazione residente di 6 anni e più per grado di istruzione

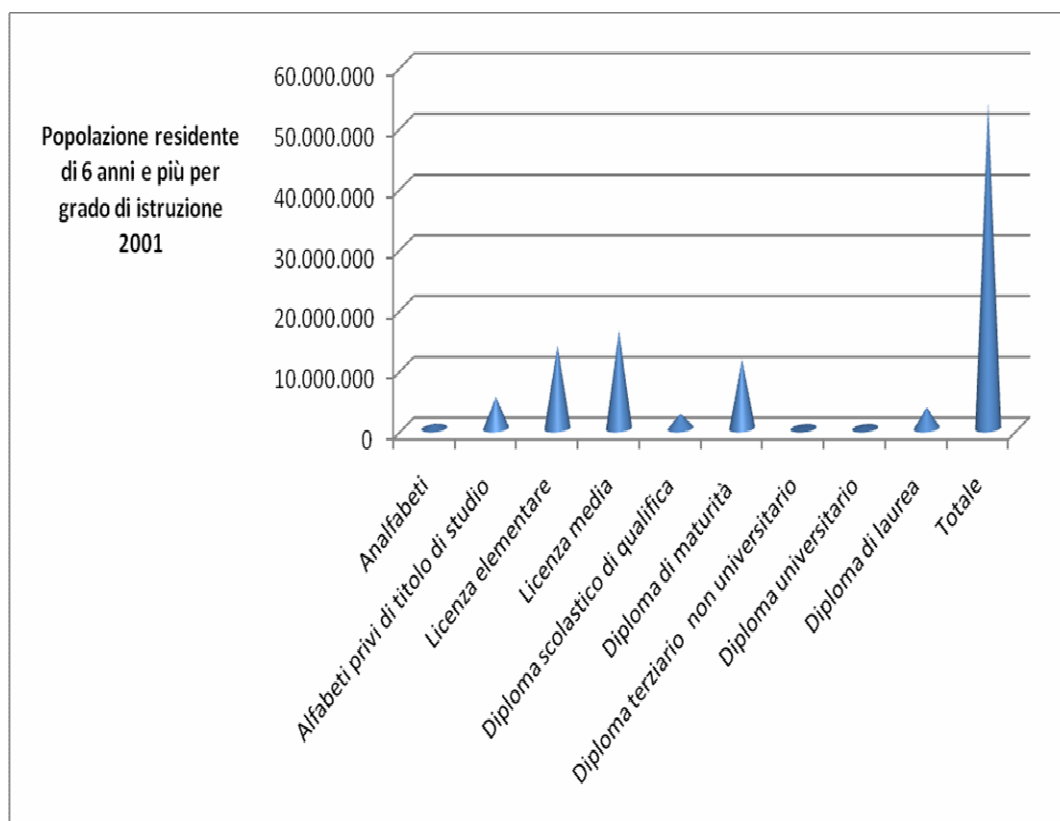


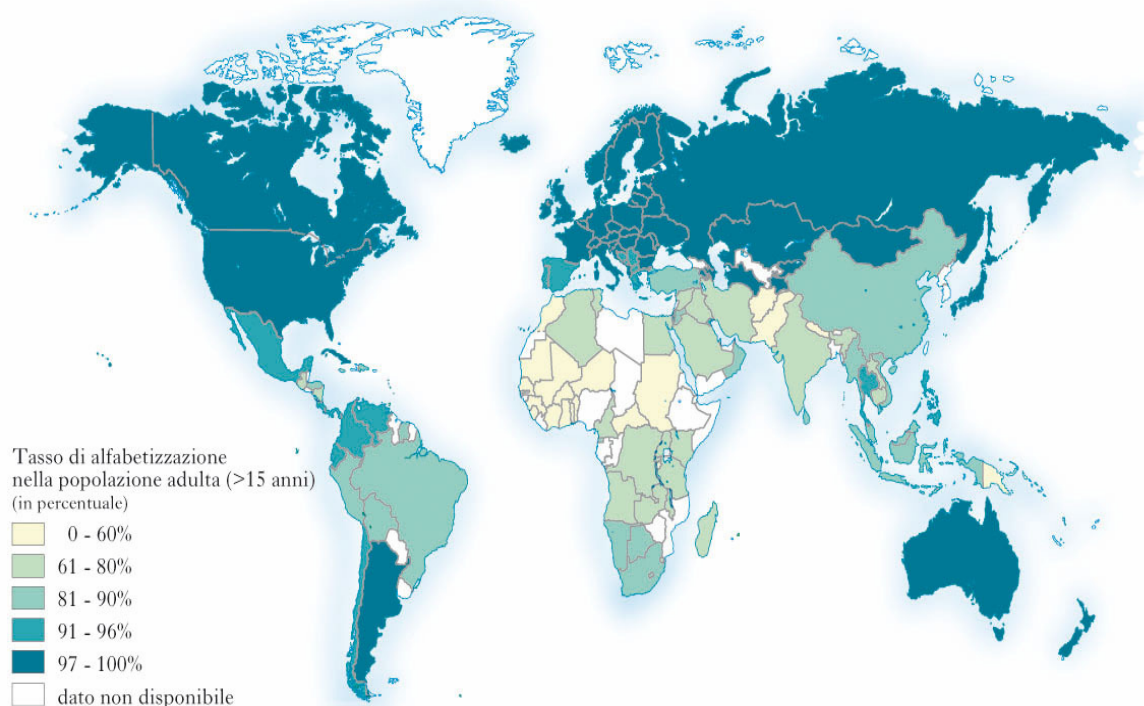
Fig. 1.6. Rielaborazione - Fonte: ISTAT, (2001)

Pertanto, senza alcun dubbio, da questo raffronto si percepisce una situazione in evoluzione, soprattutto se, a quanto già sottolineato, si aggiunge l'inequivocabile tendenza a proseguire gli studi fino alla formazione universitaria, che va a coinvolgere da 1.477.305 persone a ben 3.480.535<sup>53</sup>.

<sup>53</sup> P. Lucisano, *Misurare le parole*, Kepos Edizioni, Roma, 1992, p. 17.

A completamento, ecco come, geograficamente, l'alfabetizzazione nella popolazione adulta, si distribuisce, oggi, in Italia e nel mondo<sup>54</sup>: tassi soddisfacenti, dal 97% al 100% si rilevano nell'America Settentrionale, nella parte inferiore dell'America Meridionale, in quasi tutta Europa, e nella quasi totalità del Continente asiatico, fatta eccezione per Paesi quali, a titolo esemplificativo, Cina, Turchia. La quota di persone alfabetizzate si affievolisce sensibilmente in determinati paesi quale l'India per quanto concerne l'Asia e in taluni Stati del Continente Africano, tanto che la percentuale afferente a suddetti Paesi oscilla dal 61% all'80%. È nel Continente Africano che il tasso di alfabetizzazione raggiunge livelli drammatici, potendosi rilevare Stati con percentuali comprese tra 0% e 60%, realtà condivisa con Paesi asiatici quali Afghanistan e Pakistan.

#### La geografia dell'alfabetizzazione in Italia e nel mondo



**Fig. 1.7. Fonte: Enciclopedia on line Treccani - Tasso di alfabetizzazione nella popolazione adulta nel mondo**

Ad ogni modo, come è giusto specificare, la lettura di un evento, di un fenomeno può svolgersi in altra maniera, se l'analisi si dipana da una diversa prospettiva, infatti, se i dati

<sup>54</sup>Treccani, *Enciclopedia on line*, 2009.

del Censimento del 2001 si situano nel contesto e nel tempo in cui si sono rilevati e solo in relazione a ciò si analizzano, l'interpretazione che ne consegue, è totalmente diversa e i dati esplicitati assumono tutt'altra connotazione. In effetti, ecco che, a porre in essere questo intento il primo dato, allarmante, che si evidenzia riguarda quel 20% circa, per precisione il 19,7%, di popolazione, più di un terzo, che manifesta il mancato possesso degli strumenti culturali per rispondere adeguatamente alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento. Sfide che, tra l'altro, investono l'individuo in tutte le sue dimensioni: personale, lavorativa, sociale e che limitano la sua capacità di svolgere un ruolo attivo nel progettare il futuro proprio e della società d'appartenenza.

E seppure questo dato è il risultato di un particolare processo di depurazione in cui a) si filtrano i dati forniti dall'ISTAT, privandoli di quella parte di popolazione inclusa negli alfabeti senza titoli perché costituita da bambini impegnati ancora nella frequenza della scuola elementare, b) si considera opportunamente il tasso di invecchiamento, alto, in Italia, ciò nonostante lo scenario che il dato stesso prefigura, appare in tutta la sua intrinseca drammaticità.

Le due variabili considerate nei fatti riducono gli analfabeti da 782.342 a 362.108, gli alfabeti privi di titoli di studio da 5.199.237 a 768.255, e ancora le persone con solo il titolo elementare da 13.686.021 a 6.414.211. Nel totale, si tratta, quindi di 7.544.574 persone a rischio alfabetico, ma i numeri ora espressi non cancellano il fenomeno che, pertanto, costituisce, una realtà penalizzante su cui dover riflettere ed intervenire.

E se è innegabile, in virtù di quanto evidenziato precedentemente, una contrazione degli analfabeti originari, è però anche ben chiaro che appartengono a noi, oggi, *nuove forme di analfabetismo*<sup>55</sup> e proprio in quanto tali devono essere fronteggiate con altri tipi di intervento diversi da quelli tradizionali. Anche perché, si tratta di persone illetterate che, pur non manifestando la loro incertezza culturale nella quotidianità, possono essere inghiottite, in qualsiasi momento nel vortice di innovazione socio-culturale che caratterizza il tempo odierno, sfavorite, tra l'altro, anche dallo svolgere professioni che non richiedono grande impegno e specifiche competenze e che, quindi, quasi autorizzano al torpore culturale.

---

<sup>55</sup> V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 31.



L'indicazione che bisogna trarre dai dati statistici a disposizione è di analizzare più approfonditamente i nuovi bisogni culturali e le loro caratteristiche, al fine di non sospingere ulteriormente questo 20% verso situazioni di emarginazione sociale, di preservarle dall'obbligo di subire passivamente gli accadimenti quotidiani. Per cui

Lo studio dell'illetteratismo, inteso come in-competenza, limitatissima capacità di “usare” gli strumenti della lettura e della scrittura per interagire nel mondo degli alfabeti, semplici o complessi che siano, rappresenta quindi una priorità quando si procede a indagini che descrivono la cultura di una popolazione<sup>56</sup>.

Ed è questo compito che le indagini internazionali intendono assolvere, per consentire a tutti di conoscere il nuovo e di riconoscersi nelle trasformazioni in atto.

---

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 32.

### 3. *La ricostruzione storica di una ricerca*

La constatazione che un numero sempre crescente di adulti, nonostante la frequenza di percorsi d'istruzione, manifesta incapacità nel gestire testi scritti o letti, dunque, ha determinato, il bisogno di indagare la *regressione* delle competenze alfabetiche delle popolazioni dei paesi industrializzati; anche perché, quest'ultima per come si presenta, può favorire la formulazione dell'ipotesi che l'assetto culturale dell'Italia sia stato, inconsapevolmente, modificato dal sopraggiungere di variabili nuove ed inattese, intervento che ha deturpato il volto del paese rendendolo rugoso e compromettendo quella stabilità educativa appena conquistata.

Di ciò, come si è detto, e per fronteggiare questo singolare fenomeno, si è fatta carico l'Ocse, che, nella prima metà degli anni 90, ha introdotto la tradizione delle ricerche comparative internazionali. Ciascuna ricerca reca con sé il valore di rilevare e definire, nei suoi tratti costitutivi, quella tendenza critica di *regressione* ormai consolidatasi nel panorama internazionale. Per ragioni di pertinenza e di spazio, questo lavoro assume come riferimenti tre ricerche internazionali comparative: *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, (2000), Pisa 2006. *Valutazione dei quindicenni*, (2006), *Letteratismo e abilità per la vita, popolazione 16-65 anni, All, Adult Liretacy and Life skills*, (2005) e un progetto nazionale: *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, (2007). E per poter interpretare le esigenze educative più coerenti con le condizioni del vivere contemporaneo si avvia la prima ricerca Ials, *International Adult Literacy Survey*, che accoglie dodici paesi<sup>57</sup>, a cui inizialmente l'Italia non partecipa. Lo farà solo con la successiva indagine realizzata, la Sials, *Second International Adult Literacy Survey*, di cui si esplicita, ora, l'articolazione. La popolazione è stata esaminata sulla base di un campione stratificato e rappresentativo dell'intera massa dei cittadini adulti, attraverso una metodologia di rilevazione messa a punto espressamente dagli esperti che, seguendo l'articolazione del fenomeno, tentano di descriverne la tendenza ma soprattutto analizzano le variabili che incidono sulla qualità delle performance ottenute dagli individui monitorati, in relazione a prove di competenza

---

<sup>57</sup> I paesi che partecipano all'indagine Ials sono: Svezia, Germania, Paesi Bassi, Belgio (Fiandre), Australia, Regno Unito (UK), Nuova Zelanda, Canada, Svizzera, (lingua tedesca e lingua francese), Irlanda, Usa, Polonia. Alla seconda indagine Sials aderiscono: Cile, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Ungheria, Norvegia, Slovenia, Svizzera, Italia.

alfabetica. Gli item presenti all'interno di queste prove, sono definiti cognitivamente e misurati nella complessità; l'indagine, attraverso di essi ha l'intento di analizzare il fenomeno, avendo cura, però, contestualmente di interpretarlo in relazione alle condizioni socio-economiche, alle abitudini culturali, lavorative, agli interessi nel tempo libero, a tutti quegli elementi, cioè, che definiscono il profilo socio-culturale dell'informante. Gli ambiti indagati, nello specifico, sono tre: testi in prosa (articoli di giornali, annunci, lettere, racconti), grafici (schemi, tabelle, formulari), calcoli (percentuali, interessi). Per ciascuna tipologia è predisposta una scala di misurazione che distingue cinque livelli di difficoltà, questi ultimi riflettono l'accrescimento teorico di competenza e la strategia di trattamento dell'informazione per cui

oggetto di studio e di misurazione è il grado, il livello di competenza, non la sua presenza o assenza<sup>58</sup>.

La metodologia adottata consente di identificare quei soggetti, che seppure non sono analfabeti strumentali, perché decifrano singole lettere o parole, si rivelano, comunque, incapaci a gestire le informazioni contenute, in varia forma, nelle tipologie di testo proposte. Dai risultati dell'indagine emerge un quadro di sfondo che non è dei più confortanti, infatti, dall'analisi della Fig.1.8, la consistenza del fenomeno dell'illetteratismo traspare in tutta la sua evidenza e porta con sé una serie di questioni che si schiudono ad occhi interessati ed esperti, e che presentano la popolazione, tra i 16 e i 65 anni, distribuita in tre fasce corrispondenti a tre diversi livelli di competenza. Per il 33% si registra il livello 1 sulla scala di valutazione, e ciò si traduce per tutti coloro che qui si collocano, con l'acquisizione strumentale della lettura e della scrittura che non può andare oltre alla decifrazione tecnica; il secondo livello viene raggiunto da un altro 33%: letto un testo si riesce a fornire qualche risposta da cui, però, trapela una sorta di incertezza nell'approntare risposte esaustive e rivelatrici di conoscenze. Ora, richiamando l'indicazione dell'Ocse che fissa al secondo livello la linea di demarcazione, dai dati Sials, appare evidente che, ben due terzi degli informanti raggiunti, il 66% della popolazione, sono a rischio alfabetico. Mentre solo per il restante 33%, distribuito tra terzo, quarto e quinto livello, si registra una competenza alfabetica tale da consentire, a chi è qui collocato, di comprendere testi di media complessità, e di avere, quindi, un buon rapporto

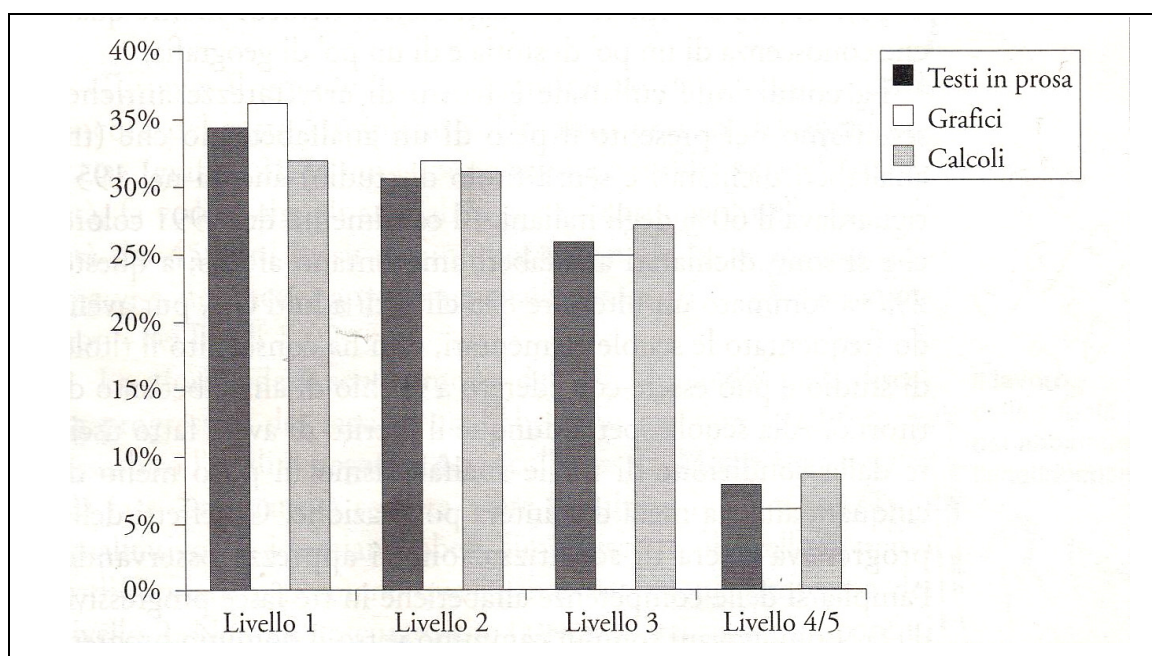
---

<sup>58</sup> V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 36.

con la scrittura, con gradi diversi sì, ma con sufficiente controllo della strumentazione acquisita. Per cui soltanto per questa parte di popolazione, si può dire compiuto il processo di alfabetizzazione.

Dunque, la prima indicazione che si può e si deve ricavare da questi primi dati, al di là del fatto che l'illetteratismo coinvolge una parte di popolazione troppo alta, realtà che già da sola costituisce una grande preoccupazione socio-culturale, è che l'assenza di competenze alfabetiche negli adulti non costituisce un limite solo per se stessi, ma questione ancora più grave, rappresenta un ostacolo per lo sviluppo socio ed economico dell'intero Paese.

**Livelli di competenza alfabetica funzionale della popolazione italiana d'età compresa tra i 16 e i 65 anni/Tipologia di prove**



**Fig. 1.8. Fonte: CEDE, *La competenza alfabetica in Italia* (Gallina 2000)**

Quanto si prefigura è una forte tendenza nell'evoluzione delle peculiarità della popolazione che purtroppo è destinata ad acuirsi, vista la rapidità con cui si è costretti a registrare i cambiamenti nella società odierna, specificatamente nello sviluppo delle tecnologie, dell'informazione. Rapidità che, ancora di più pone i cittadini in una condizione di continua incertezza perché rende inadeguate le già fragili competenze possedute. Per cui diventa estremamente significativo acquisire la consapevolezza, non solo che mai come oggi scolarità non è sinonimo di possesso di quelle conoscenze

spendibili in tutto l'arco della vita, ma ancor di più che è necessario intervenire su queste, rafforzarle, irrobustirle, porre, in pratica, dei veri e propri interventi di rinforzo. Solo così si consentirà agli individui di riorganizzare e integrare il patrimonio di conoscenze a seconda delle esigenze, prevedendo anche, se è il caso, il rientro, in fasi successive alla frequenza dell'obbligo, nei sistemi d'istruzione. Questo è anche uno dei suggerimenti offerti da De Mauro. Il linguista sostiene che, per fronteggiare questo incalzante fenomeno, bisogna sviluppare un sistema efficiente di educazione degli adulti, al pari di altri paesi europei dove, secondo i dati dell'Associazione Treelle, rientrano in formazione tra il 50 e il 60% della popolazione, mentre in Italia ciò accade solo per il 20%. I due terzi di popolazione, per cui si è rilevata la difficoltà della lettura, va aggredita e inserita in corsi di educazione all'interno dei quali possa ritrovare quella linfa necessaria a rivitalizzarli culturalmente<sup>59</sup>.

Anche Vertecchi intravede, come unica possibilità di intervento efficace e produttiva, la realizzazione di azioni educative specifiche,

Agli adulti debbono essere rivolte proposte che si qualificano specificatamente per il loro carattere di istruzione: imparare a tutte le età è una reale condizione per la vita democratica<sup>60</sup>.

È, infatti, inverosimile, oggi, pensare di controvertire la tendenza in atto, circoscrivendo l'azione all'ambito scolastico attraverso l'attuazione di riforme, ma si rendono necessarie iniziative capaci di sollecitare la curiosità culturale, ampliare le conoscenze, le abilità, le attitudini e rendere così immediati gli effetti delle azioni educative programmate e dirette, nello specifico, alla popolazione in età adulta. Tutto ciò consentirà ai membri della comunità di adattarsi ad un mondo mutevole e complesso, anche in ragione dell'assunto che è l'educazione per tutta la vita a rappresentare la chiave d'accesso al ventunesimo secolo<sup>61</sup>.

Tra le diverse finalità perseguite dall'indagine compiuta dal CEDE vi è quella di rendicontare la corposità dell'analfabetismo ancora esistente in Italia. Dall'osservazione attenta delle figg. 1.9, 1.10, rivelatrici dell'esistenza di oltre due milioni di analfabeti, si acquisiscono, altresì, informazioni utili a poter definire l'età degli individui protagonisti di

---

<sup>59</sup> S. Ferreri, "Alfabeti e analfabeti", cit., p. 17.

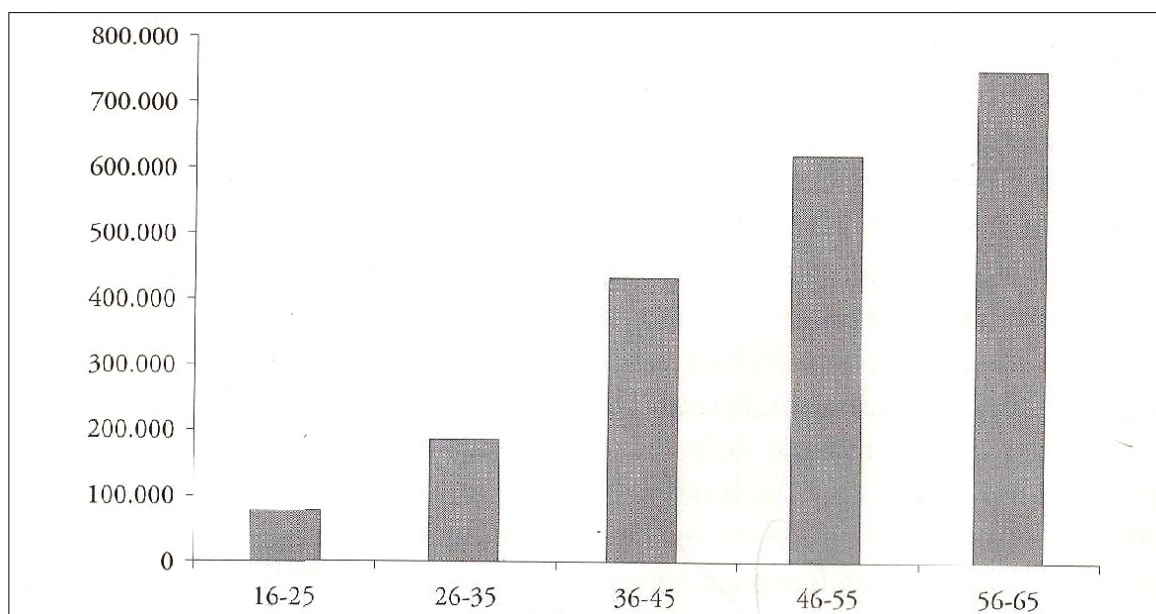
<sup>60</sup> Cfr B. Vertecchi, "Presentazione", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 23.

<sup>61</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 79.

tale fenomeno e le realtà geografiche maggiormente coinvolte: entrambe queste variabili rilevanti al fine di individuare le ragioni che determinano questo scenario.

Ma se è pur vero che il maggior numero di analfabeti si rileva in soggetti con più di 45 anni, che, quindi, non sono stati raggiunti per tempo dall'obbligo scolastico, resta però inspiegabile la persistenza di questa condizione, in persone, tra 16-25, che hanno fruito del percorso d'istruzione per come previsto dalla riforma del 1962, e che addirittura non riescono ad oltrepassare la linea indicante il rischio alfabetico. Infatti, le competenze acquisite sono talmente minime da non consentire loro, di fatto, l'abbandono dei primi due livelli.

**Livelli di competenza alfabetica funzionale della popolazione italiana d'età compresa tra i 16 e i 65 anni/Fascia d'età**



**Fig. 1.9. Fonte: CEDE, *La competenza alfabetica in Italia* (Gallina 2000)**

Per quanto concerne l'assetto geografico del fenomeno indagato, i dati presenti nelle figg. 1.10, 1.11, mostrano una concentrazione sostanziale di analfabeti a Sud e nelle isole, mentre è minima a Nord. Tale differenza conferma fortemente il divario secolare esistente tra il Nord e il Sud della penisola, aggravato dal rilevante coinvolgimento nel fenomeno, della popolazione tra i 16 e i 45 anni che nel Sud-Isole appare drammaticamente consistente<sup>62</sup>. Da ciò, consegue che l'intervento ipotizzato precedentemente, non solo è da

<sup>62</sup>Cfr., V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 17.

realizzarsi tempestivamente, ma deve attuarsi in maniera capillare e privilegiare quanti vivono nelle regioni meridionali.

#### Distribuzione degli analfabeti sul territorio nazionale

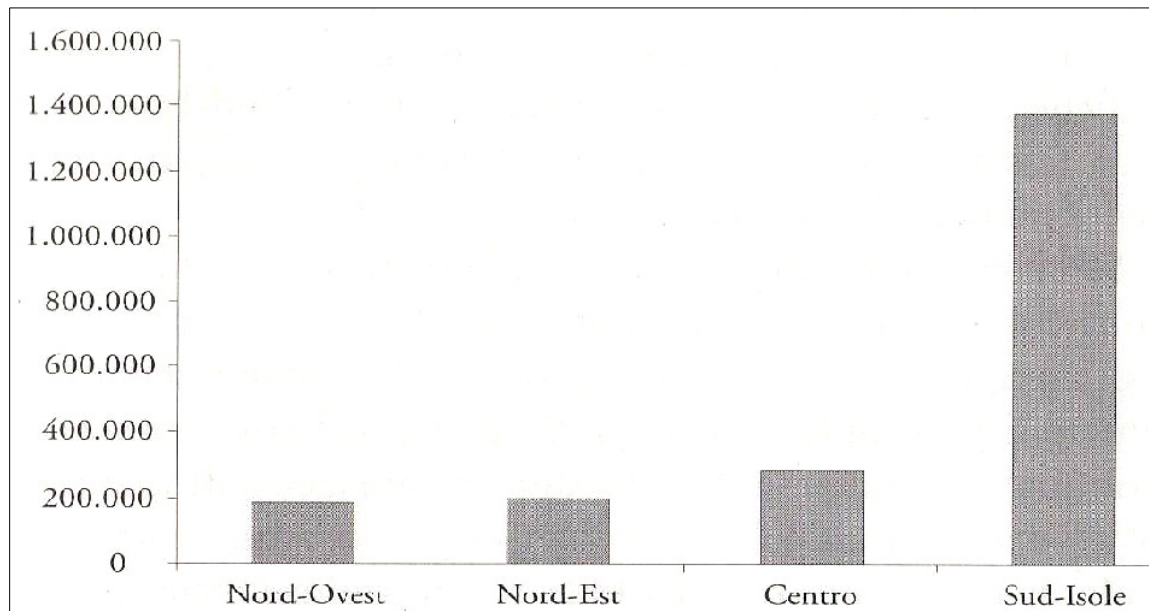


Fig. 1.10. Fonte: CEDE, *La competenza alfabetica in Italia* (Gallina 2000)

Ancora una volta e anche in relazione a questo accadimento socio-culturale si registra un'arretratezza solo in una parte del paese, evidentemente, bisogna porre in essere, per questa parte del territorio, altre e diverse strategie educative, e altre e diverse politiche istituzionali. Anche perché, nel nuovo millennio, non è sostenibile per l'intera società che possano esistere aree geografiche di uno stesso paese in cui persistono fasce considerevoli di popolazione anche giovane, in condizione di asservimento culturale alla presenza delle infinite produzioni scritte<sup>63</sup>. Dunque, una delle prime indicazioni operative suggerita da Vertecchi, e derivante dai risultati stessi dell'indagine, potrebbe essere di

sostituire alla spinta, in larga parte utilitaristica, che ha animato la prima alfabetizzazione una nuova finalizzazione, per la quale le competenze non siano solo funzionali all'uso che si prevede di farne nella vita professionale, ma siano considerate necessarie per fruire di un patrimonio immateriale, com'è quello della letteratura, dell'arte, del pensiero, della scienza<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Cfr., S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, cit., p. 20.

<sup>64</sup> B. Vertecchi, "Letteratismo e democrazia", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000, p. 22.

### Analfabeti per area geografica e per fascia di età

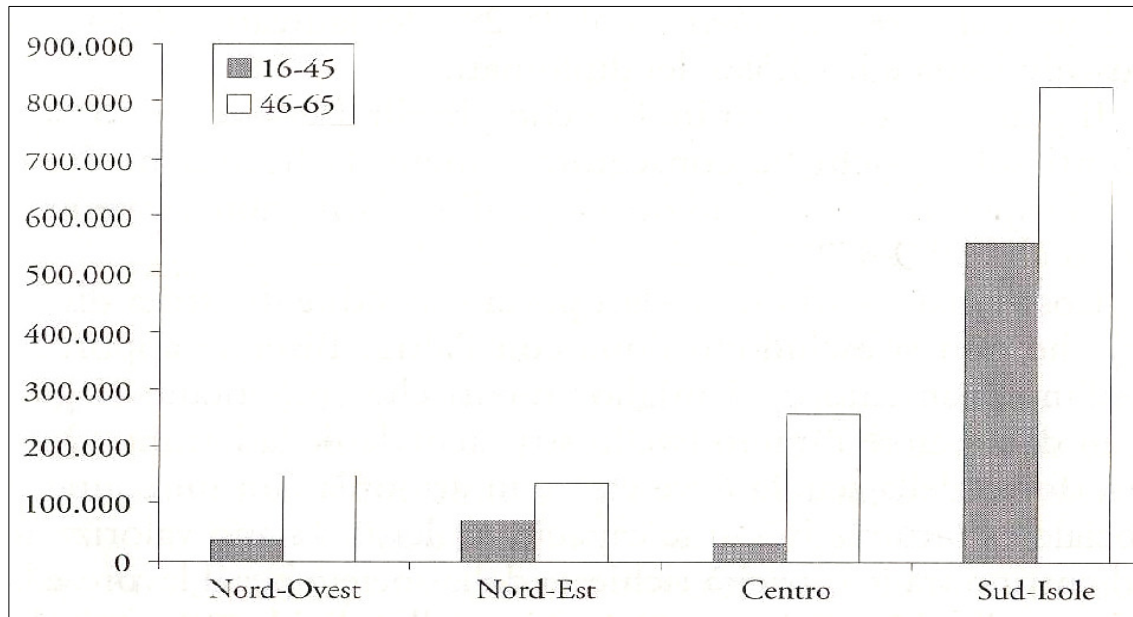


Fig. 1.11. Fonte: CEDE, *La competenza alfabetica in Italia* (Gallina 2000)

E ancora lo stesso Vertecchi, testimoniato, confermato nei fatti dai risultati dell'indagine presentata e di quelle che si presenteranno suggerisce

Ci si deve ormai convincere che non basta assicurare alla popolazione l'acquisizione di competenze alfabetiche nella prima parte della vita, ma occorre provvedere, nelle età successive, a veri e propri interventi di *manutenzione*. Le competenze alfabetiche debbono essere considerate la condizione che consente di fruire di opportunità successive d'istruzione. Lasciar decadere le competenze alfabetiche equivale ad accettare che strati sempre più ampi della popolazioni siano privati della possibilità di comprendere la complessità del mondo contemporaneo, siano inermi nei confronti di una comunicazione aggressiva tesa a destare emozioni senza intelligenza, siano limitati nell'esercizio dei loro diritti di cittadinanza<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Cfr., B. Vertecchi, "Presentazione", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 8.



## **CAPITOLO SECONDO**

### **L'educazione degli adulti**

## ***1. L'educazione per tutta la vita: un'esigenza della democrazia***

Il dinamismo e la vasta diffusione dei profondi cambiamenti epocali, per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva, determinano, oggi, una nuova e diversa configurazione del mondo contemporaneo, che appare sempre più come una *società-mondo*<sup>66</sup>. È innegabile che l'integrazione in un sistema complesso di interdipendenze, lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della rete di comunicazioni, una realtà in continuo divenire, consentono l'ingresso nell'era della complessità, dei mutamenti, o ancor meglio definita *l'era della discontinuità*<sup>67</sup>. Nella contemporaneità, la transizione dalla società industriale alla società postindustriale produce nell'essere umano un disorientamento totale, una discontinuità nella ricerca e nella conservazione nel lavoro, nonché una irregolarità dei percorsi formativi e professionali intrapresi. Ciò genera un nuovo modello di lavoro, che si qualifica come flessibile, come temporaneo; tali peculiarità esigono un intervento educativo diverso, quindi un sistema formativo che non può limitarsi a preparare gli individui per un lavoro durevole per tutta la vita, ma che deve porsi come obiettivo la promozione dell'acquisizione di competenze e di abilità tali da consentire, ad ogni singola persona, di fronteggiare i mutamenti permanenti e sistematici. Pertanto, gli effetti di uno scenario così definito sono di natura culturale e morale, si manifestano nella coscienza di ogni essere umano, e quindi, possono essere curati, innanzitutto, o forse esclusivamente, attraverso l'educazione. Dunque, questo tempo, esige un ripensamento dell'educazione nelle sue due dimensioni: l'educazione come formazione interiore e l'educazione come formazione per il lavoro.

Ma soprattutto è necessario ripensare tutti i modelli organizzativi ed istituzionali, in cui l'educazione è tradizionalmente perseguita, non più un'educazione limitata agli anni dell'età evolutiva, ma un'educazione per tutta la vita, né più soltanto in istituzioni ed agenzie specifiche, ma nell'intera società. È questa la ragione, primaria, per cui l'apprendimento durante l'intero corso della vita umana, diviene, una priorità nella politica sociale di intere Nazioni ed Organismi Internazionali.

C'è oggi una scena mondiale in cui, si voglia o no, il destino di ciascun individuo trova in qualche misura il suo compimento. L'interdipendenza economica,

---

<sup>66</sup> A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002, p. 7.

<sup>67</sup> D. De Masi (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano, 1993, p. 11.

scientifico, culturale e politico a livello planetario, imposta, sotto la pressione delle teorie del libero scambio, dall'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, rafforzata dalla frantumazione dell'impero sovietico, con uno strumento rappresentato dalle nuove tecnologie dell'informazione, sta diventando un dato sempre più sicuro. Mentre di fronte a un tale fenomeno la persona comune rimane più o meno confusa, i responsabili della cosa pubblica sono costretti a prenderne atto ogni giorno. Inoltre, la diffusa consapevolezza che i rapporti internazionali s'intrecciano ormai su scala mondiale costituisce in se stessa una dimensione del fenomeno. Malgrado le attese che vi si celano, l'emergere di questo nuovo mondo, difficile da capire ed anche più difficile da prevedere, sta creando un clima di incertezza, per non dire preoccupante, che rende la ricerca di un approccio veramente globale ai problemi anche più esitante<sup>68</sup>.

Questa è la sintesi efficace con cui J. Delors introduce alla comprensione del fenomeno della globalizzazione, perché di globalizzazione si tratta, per riflettere, poi, sulle sue ricadute in ambito educativo, in termini quasi drammatici, come in effetti sono nella quotidianità con il suo orizzonte di imprevedibilità e di rischio che produce inquietudine. Tuttavia, ciò non accade se si ha memoria che l'essere umano, proprio perché soggetto, non solo si interroga, si lascia interpellare e cerca di comprendere, ma è anche e soprattutto *animal educandum*, cioè *essere incompiuto*, il cui compimento si realizza trascendendo la situazione attraverso la *possibilità* di progettare la propria vita, nonostante i limiti o le opportunità (a seconda della prospettiva), della storicità che lo caratterizza, attraverso la relazionalità che lo avvolge in tutte le dimensioni della sua esistenza e soprattutto attraverso le relazioni interpersonali. Dunque, non esiste un orizzonte di per sé oscuro o promettente: l'orizzonte di una persona o di una popolazione è quello correlato alla sua capacità di progettazione. Ma, per meglio comprendere l'incidenza acquisita dalla dimensione formativa nella vita degli individui e prima di riflettere sul processo educativo in un mondo che cambia, diviene imprescindibile una puntuale lettura dei caratteri che le società contemporanee assumono. Negli ultimi decenni, strettamente connesse e frutto di scelte culturali, scientifiche o ideologiche ben specifiche si sono dipanate e alternate definizioni il cui intento era di descrivere le peculiarità assunte dalle cosiddette società complesse post industriali o postmoderne. L'immagine, maggiormente diffusa, è senza

---

<sup>68</sup> J. Delors, *op. cit.* p. 31.

dubbio, quella della *società della conoscenza e/o dell'apprendimento*. Ecco perché termini quali *conoscenza*, *apprendimento* si connotano come parole chiave capaci di esplicitare pienamente i caratteri specifici, inediti delle moderne società complesse, e contestualmente di indicare la direzione o l'orizzonte possibile per il futuro<sup>69</sup>.

Dunque, il concetto di apprendimento dilata le sue frontiere, travalica la profondità specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, percepiti come mete definite e compiute della vita delle persone, per declinarsi come una potenzialità in progress, che può, e deve quindi, realizzarsi nell'arco di tutta l'esistenza umana. È da ciò che hanno origine e affermazione espressioni proprie soprattutto dell'educazione degli adulti, quali *life long learning* (apprendimento lungo il corso della vita) e *life wide learning* (apprendimento nei molteplici contesti), concetti appartenenti, ormai alla coscienza di tutti gli individui. D'altro canto, ciò che diventa prioritario, nel Terzo Millennio, è comprendere come rendere produttive le risorse umane nella società dell'informazione, ed è in virtù di questo bisogno che si assume come quadro di riferimento il concetto di società conoscitiva, società che *apprende*<sup>70</sup>. Dunque, il focus diviene la centralità che il soggetto apprendente assume nei processi formativi e

l'accento viene così posto sulla capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Nella società della conoscenza, gli individui stessi, il loro sapere, le loro competenze sono la risorsa. Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie<sup>71</sup>.

In tale prospettiva, il concetto di competenza deve assumersi nella sua accezione più ampia, dall'acquisizione di saperi di base alla capacità di rapportarsi ed interagire positivamente con quanti condividono il contesto lavorativo e familiare, fino a padroneggiare le responsabilità proprie del cittadino democratico, in sintesi la capacità di cooperare, di lavorare in gruppo, mettere a frutto la propria creatività, ricercare in maniera costante e sistematica la qualità della vita.

---

<sup>69</sup> Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 8.

<sup>70</sup> Cfr. Libro Bianco [1996], *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*.

<sup>71</sup> A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 9.

In una società così configurata, in cui primaria importanza acquisiscono i saperi individuali e collettivi, si determinano imponenti processi di esclusione e gravi situazioni di forte intolleranza verso coloro che si mostrano deboli e vulnerabili. Infatti, nella contemporaneità, sulla base dei mutamenti tecnologici in atto e di fronte ad una realtà in continuo divenire, emergono forme di deprivazione/regressione delle competenze specifiche, quali quelle alfabetiche, capaci di dischiudere gli orizzonti. È per valicare tale rischio che l'educazione, o ancor meglio, il processo educativo assume un ruolo prioritario.

Ma affinché il processo educativo possa far evolvere la situazione verso esiti positivi nei momenti di grande trasformazione culturale, è necessario che in luogo dell'educazione stessa tutti i soggetti coinvolti si lascino guidare non tanto da ciò che esonera dal pensare quanto da ciò che costringe a pensare. È il Rapporto dell'UNESCO che precisa

Uno dei compiti fondamentali dell'educazione, è quello di aiutare a trasformare un'interdipendenza di fatto in una solidarietà in cui si entri liberamente<sup>72</sup>.

E immediatamente dopo, lo stesso Rapporto aggiunge

È impossibile capire il mondo senza capire la relazione tra gli esseri umani e l'ambiente in cui essi vivono. Questo non richiede una nuova materia da aggiungersi ai già affollati curricula, ma la riorganizzazione delle materie esistenti attorno ad una visione globale dei legami che uniscono uomini e donne al loro ambiente, coinvolgendo le scienze tutte, a prescindere dalle specificità<sup>73</sup>.

E dunque, quanto richiesto dal complesso ed articolato scenario economico e sociale non è certamente un'elementare acquisizione di informazioni, né può rivelarsi produttiva l'esclusiva capacità di decodificarle ed utilizzarle in contesti predefiniti, ma la reale ed efficace competenza richiesta al soggetto che agisce, è di generare e promuovere l'evoluzione di altre e nuove conoscenze. L'educazione stessa, proprio in quanto tale, non può riferirsi soltanto alle acquisizioni già realizzate, né sentirsi appagata da elaborazioni teoriche rispondenti ai bisogni socio-formativi dei decenni passati, ma deve perseverare ed offrire il proprio contributo sul piano delle scelte operative attraverso le quali l'educazione permanente diventi una prospettiva educativa programmatica e intenzionale, capace di trasformare le persone, l'ambiente in cui esse vivono, le città, e le istituzioni educative nonché le agenzie culturali connotate da potenzialità educative in un ambiente

---

<sup>72</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 40.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 41.

permanentemente educativo<sup>74</sup>. L'acquisizione di nozioni sì, dunque, ma soprattutto l'approccio critico alle informazioni costituiscono il primo passo per una qualche comprensione della complessità di questo mondo destinato, ormai, a sorgere e ad evolvere sotto occhi umani, ma ben più rilevante è il secondo passo, che coinvolge e impegna la totalità della persona. Si tratta del difficile e delicato processo di formazione della propria identità in un equilibrato rapporto tra la consapevolezza delle proprie radici storico-culturali e la capacità di comprendere e valorizzare altre storie e altre culture, per dialogare con esse, definendo più chiaramente la propria collocazione nel mondo e riconoscendo la diversità come ricchezza personale, ma anche come patrimonio comune dell'umanità. In ragione di tutto ciò, all'interno della società della conoscenza

la formazione diviene strategicamente e strutturalmente costitutiva delle prospettive e delle politiche di gestione del cambiamento e dell'innovazione, in tutti gli ambiti della vita individuale e collettiva. E ciò avviene in una costante dialettica/tensione tra gli imperativi dello sviluppo economico e quelli dello sviluppo umano, nel senso della democrazia, partecipazione, inclusione, sicurezza, realizzazione personale<sup>75</sup>.

Ma la priorità dell'essere umano diviene, dopo aver compreso il fenomeno e i pericoli che può comportare, studiare le strategie più opportune per dominare, correggere, guidare, in sintesi gestire efficacemente e governare appieno la complessità della globalizzazione verso esiti meno catastrofici e più positivi per tutto il pianeta, acquisendo la consapevolezza che le conoscenze pervadono e caratterizzano ogni aspetto e ogni tempo dell'esistenza umana. In questa ottica si possono riscoprire le risorse della politica, dei rapporti internazionali, delle strategie offerte dai sistemi formativi ed educativi opportunamente aggiornati. Forte e chiara è la centralità dell'impegno educativo. Anzi, come caldamente e con estrema convinzione proposto da Martha C. Nussbaum, in questo mondo sempre più molteplice, spaesato, e disorientato proprio perché sempre più interdipendente e globalizzato, non solo resta più essenziale ed ineliminabile il ruolo dell'educazione, ma acquisita una funzione epocale la cultura classica, con l'idea

---

<sup>74</sup> Cfr. P. Russo, *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 10.

<sup>75</sup> A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 10.

aristotelica di cittadinanza, soprattutto con l'autocritica radicale di Socrate e con l'ideale stoico del cosmopolitismo<sup>76</sup>.

La Nussbaum sottolinea, perciò, l'attualità e l'imprescindibilità dei modelli classici per un'educazione effettivamente adeguata alla nostra modernità, poiché il valore di un'istruzione superiore risiede, oggi, proprio nella capacità di formare cittadini del mondo, uomini che al di là di ogni competenza specialistica siano in grado di esaminare criticamente se stessi e la realtà, di cercare e ricercare, oltre le barriere di nazionalità e di genere, di classe, oltre ogni identità presupposta uomini che sappiano vivere le differenze senza perdere la pienezza di una comune radice. L'educazione disegnata dalla Nussbaum è un'educazione che, nella sua ispirazione classica, è volta a liberare la mente e lo sguardo dell'intelligenza da ogni pregiudizio che impedisca di coltivare l'umanità in tutte le forme in cui essa può realizzarsi<sup>77</sup>. Richiamare *l'humanitas* si traduce nel riconoscere che il suo destino non è in mani sconosciute e malvagie ma è affidato alle mani dell'uomo stesso, della sua razionalità, della sua miglior abilità continua, quindi alla sua educabilità.

Una strada proficua, per realizzare tutto ciò, si può rintracciare nelle indicazioni di Delors

L'educazione deve contribuire a generare un nuovo umanesimo, un umanesimo che abbia una fondamentale componente etica e dia la dovuta importanza alla conoscenza e alla stima delle culture e dei valori spirituali delle varie civiltà, ciò che costituisce il necessario contrappeso a una globalizzazione che altrimenti potrebbe essere vista solo in termini economici e tecnologici. La coscienza di condividere valori comuni e un comune destino è in effetti la base su cui deve fondarsi qualsiasi progetto di collaborazione internazionale<sup>78</sup>

e qualsiasi progetto educativo, che si intende aggiungere, soprattutto nei luoghi che hanno proprio il compito istituzionale di formare il nuovo cittadino del mondo. Pertanto, tra gli obiettivi primari da perseguire, sicuramente primo tra tutti vi è l'acquisizione della consapevolezza che l'educazione è un processo che riguarda l'essere umano *per tutta la vita*, poiché, per tutta la vita si può crescere in umanità. Rendere attuale questa possibilità costituisce, dunque, il senso stesso della esistenza. Ascoltare la realtà, partire da essa,

---

<sup>76</sup>Cfr. M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, tr. it., Carocci, Roma, 1999, p. 32 (ed.or. 1997 con il titolo: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*).

<sup>77</sup> Cfr. P. Russo, *op. cit.*, p. 85.

<sup>78</sup> J. Delors, *op. cit.*, pp.42-43.

liberandosi, gradualmente, dalle pre-comprensioni che la offuscano, consentirà a ciascun individuo di comprenderla nella sua globalità e di coglierne il significato profondo, le direzioni di senso. Si avrà, altresì, l'opportunità di intuirne la complessità, di individuare la molteplicità dei fattori che vi intervengono, e di porre in essere una pluralità di soluzioni. Si impara a pensare autonomamente, a partire dalla capacità di immaginare il nuovo, l'imprevisto, per poi riflettere metodicamente sui propri processi cognitivi, sui propri errori e sulle proprie conquiste raggiunte percorrendo insieme ad altri individui strade in parte diverse e in parte comuni, caratterizzate da *incontri* significativi. Una qualità essenziale, dunque, per orientarsi nel *villaggio globale*, immagine usata da Mac Luhan agli inizi degli anni '60, è la capacità di stabilire rapporti interpersonali profondi, ascoltando l'altro, con la consapevolezza che la strada percorsa è la via obbligata per una qualsiasi crescita umana, tanto più quando questa avviene in una realtà complessa e mutevole. Infatti afferma il Rapporto Delors

L'educazione deve, per così dire, offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta<sup>79</sup>.

Con questa bussola nel centro stesso della persona, non si corre il rischio di smarrirsi nella complessità delle informazioni e delle relazioni e si riesce ad indicare la strada a quanti faticano a camminare. Ogni persona, dunque, può e ha l'obbligo, di passare da un *mondo subito*, confuso e minaccioso, ad un *mondo progettato*, gradualmente compreso e parzialmente costruito insieme agli altri. Dunque, il sistema educativo ha il compito esplicito e sottinteso di preparare ciascun individuo a svolgere un proprio e specifico ruolo sociale, in quanto, ogni giorno in ciascuna attività culturale, lavorativa, si è chiamati ad accettare individualmente le proprie responsabilità verso gli altri. La preparazione a una partecipazione attiva alla vita della comunità è diventata, pertanto, per l'educazione un impegno sempre più ampiamente riconosciuto a mano a mano che i principi democratici si sono diffusi nel mondo. Ma poiché l'educazione alla democrazia è per antonomasia un'educazione da non circoscrivere negli spazi e nei tempi dell'educazione formale, è importante coinvolgere ogni istituzione che si propone obiettivi educativi e con cui ciascuno interagisce, dalla famiglia a tutti gli altri membri della comunità sociale. Tale educazione, però, non può connotarsi ideologicamente neutrale in quanto stimola la

---

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 79.



coscienza dell'uomo per la cui tutela, come si è già sottolineato, bisogna formare, dall'infanzia e per tutto il corso della vita, un senso critico che permetta a ciascun individuo di riflettere e agire in pienezza di libertà ed autonomia. E quando gli individui *in formazione* saranno divenuti cittadini l'educazione *incontrata* sarà la guida lungo il percorso che richiederà la capacità di conciliare l'esercizio dei diritti individuali fondati sulle libertà pubbliche con l'abitudine dei doveri e delle responsabilità nei confronti degli membri della comunità.

Infine, se deve esserci una relazione sinergica tra l'educazione e la pratica della democrazia partecipativa, non solo tutti debbono imparare ad esercitare i propri diritti e a compiere i propri doveri, ma si deve fare uso di un'educazione permanente capace di costruire una società civile attiva che, collocandosi tra gli individui sparsi e un'autorità politica distante, consenta a ciascuno di assumersi la propria parte di responsabilità nella comunità, con la prospettiva di realizzare una solidarietà autentica. Così, l'educazione di ogni cittadino deve continuare per tutta la sua vita e diventare parte della struttura fondamentale di una società civile e di una democrazia viva. L'educazione, addirittura, arriva a confondersi con la stessa democrazia quando tutti partecipano alla costruzione di una società responsabile e di reciproco sostegno, rispettosa dei diritti fondamentali di tutti<sup>80</sup>.

È solo attraverso una rivoluzione culturale che permetta l'evoluzione del pensiero, da semplice a complesso che si può, però, diventare cittadini attivi della società-mondo. L'apprendimento lungo l'intero corso della vita diviene così un vero e proprio diritto alla cittadinanza il cui esercizio è imprescindibile anche come fattore produttivo, come fattore di crescita individuale e di sviluppo delle risorse umane ma anche come fattore di coesione sociale. Ne deriva un necessario riorientamento delle strategie e delle prospettive dell'educazione quale risorsa e diritto individuali, oltreché ricchezza sociale ed economica. Il Consiglio europeo, tenutosi a Lisbona nel marzo 2000, segna una tappa decisiva in tale direzione in quanto conferma che il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve necessariamente essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente, nell'ottica di una strategia comune. Obiettivi prioritari di tale orientamento, suggeriti da Alberici, e pienamente condivisibili, sono:

---

<sup>80</sup> *Ivi*, pp. 53-54

- a. lo sviluppo delle competenze alfabetico-funzionali per tutti
- b. l'ampliamento dei sistemi di istruzione e formazione
- c. la possibilità di accesso alla formazione per tutti
- d. la promozione delle politiche per l'occupabilità e il lavoro
- e. la promozione di una cittadinanza attiva<sup>81</sup>.

Proprio in funzione del diritto ad una cittadinanza attiva si riconferma l'importanza di un nuovo modo di concepire i processi formativi e lo stesso apprendimento.

È così che al concetto di apprendimento per tutta la vita, in cui viene a sottolinearsi la *durata della formazione*, si affaccia un nuovo modo di concepire l'istruzione e la formazione come processi che abbracciano una molteplicità di aspetti e di situazioni della vita (*life wide learning*). Se ne sottolinea, in questo modo, *l'estensione orizzontale*, in quanto l'apprendimento può aver luogo in molti ambiti e in qualsiasi fase della vita, e si evidenzia così la complementarietà tra diversi tipi di apprendimento possibili (formale, non formale e informale), da quello scolastico a quello che si realizza nell'attività di lavoro o nelle stesse esperienze della vita.

Per riuscire nei suoi compiti, l'educazione deve essere organizzata attorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; *imparare ad essere*, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti. Ovviamente, questi quattro percorsi della conoscenza formano un tutt'uno, perché vi sono tra loro molti punti di contatto, d'incrocio e di scambio<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 14.

<sup>82</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 79.

## 2. *Competenza e apprendimento permanente*

La riflessione sull'educazione rivolta a soggetti adulti o comunque al di fuori dei percorsi di istruzione formalizzata, ha reso familiari termini ed espressioni quali educazione permanente, *life long learning*, formazione continua e ricorrente<sup>83</sup>, educazione degli adulti, che appartengono oramai al linguaggio ed alla coscienza comune. Tuttavia, la variazione terminologica e concettuale connessa richiede un approfondimento per allontanare il rischio di confusioni e equivoci in relazione ai reali significati ad essi attribuiti e alle strategie educative cui rinviano. Con la definizione di educazione permanente si richiama una molteplicità di aspetti che riguardano il rapporto con l'educazione di soggetti e società nei diversi contesti e nelle diverse epoche storiche. Essa rinvia alla possibilità (bisogni, aspirazioni, necessità) di un processo di apprendimento che coinvolga gli individui lungo il corso della loro esistenza, connettendo i diversi ambiti di vita: professionale, privato, familiare, sociale. L'educazione permanente si può presentare, pertanto, come un'idea guida, un riferimento teorico-concettuale, un principio di coerenza e di continuità nel modo di concepire il processo di crescita dell'individuo e nella dimensione strategico-operativa delle politiche dell'istruzione. Essa, in sintesi, può, dunque, essere concepita come un concetto, un obiettivo, una metodologia, una pratica, una politica che oggi si orienta progressivamente alla creazione delle condizioni per lo sviluppo delle reali possibilità di apprendere a tutte le età (*lifelong learning*).

Per un breve richiamo dello sfondo storico a medio termine, è utile fare riferimento alla concezione dell'educazione permanente sviluppatasi negli anni settanta. Negli studi dell'UNESCO essa viene sostanzialmente presentata come un processo che accompagna lo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui, nel corso dell'esistenza, per migliorare la qualità della vita degli individui stessi e delle loro collettività<sup>84</sup>.

L'educazione è non solo acquisizione di un patrimonio di conoscenze, ma anche sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso, attraverso le diverse esperienze della vita. Ne deriva che i compiti dell'educazione si declinano in due direzioni: favorire l'attivazione di strutture e di metodi per aiutare gli individui nella continuità del loro apprendimento e della loro formazione

---

<sup>83</sup> P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996, p. 53.

<sup>84</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 15.

per tutta la vita e attrezzarli, anche attraverso le forme molteplici dell'autoapprendimento, affinché possano essere soggetti e strumenti del loro sviluppo<sup>85</sup>.

E ancora, B. Schwartz, nel *Rapporto sull'educazione permanente*, documento finale presentato al Consiglio d'Europa alla fine degli anni settanta, ribadisce con forza tali considerazioni sottolineando la necessità di distinguere l'educazione permanente dalla formazione ricorrente. Mentre con la seconda s'intende un ritorno periodico sui banchi di scuola, secondo una logica tradizionalistica che vede la scuola come l'istituzione formativa per eccellenza, sede elettiva per l'istruzione dell'individuo, l'educazione permanente si sviluppa sulla base di tre principi guida:

- a. il principio della partecipazione
- b. il principio di globalità
- c. il principio di uguaglianza delle opportunità, nel senso di garantire a tutti i cittadini indipendentemente dal genere, dallo stato socioeconomico e dalla cultura d'appartenenza, le stesse opportunità di partecipazione a percorsi di istruzione e di formazione finalizzati alla realizzazione del sé nella sua globalità, ossia in ambito lavorativo, personale e sociale<sup>86</sup>.

In questa prospettiva, l'educazione permanente viene presentata non come un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma con un nuovo approccio teorico e operativo. Siamo così di fronte ad un diverso modo di avvicinarsi e di considerare le molteplici dimensioni di vita degli individui, e a un quadro di riferimento indispensabile per tentare di trovare soluzioni efficaci alle molte e inedite sfide presenti nella realtà culturale, sociale e professionale degli individui e delle moderne società complesse. *Apprendere ad apprendere*<sup>87</sup> diviene così obiettivo e condizione essenziale per un numero sempre più ampio di individui e risorsa per la collettività.

Si tratta di un concetto di ampia portata che riguarda i diversi aspetti dell'educazione, formali, non formali e informali, le diverse sedi e le sue diverse finalità.

In tempi più recenti e nello specifico della ricerca scientifica e in ambiti disciplinari diversi si è sviluppato un ampio campo di studi su forme, modi e tempi della maturazione,

---

<sup>85</sup> P. Lengrand, *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1976, p. 16.

<sup>86</sup> Cfr. B. Schwartz, A. De Blignieres, *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981 – B. Schwartz, *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università degli Studi di Padova*, Liviana, Padova, 1987.

<sup>87</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 17.

dello sviluppo e della crescita degli esseri umani. Studi che hanno inciso notevolmente anche sul piano concettuale nella relazione sviluppo-apprendimento, età della vita-apprendimento, processi di crescita e di adultizzazione e ruolo della formazione. Ne deriva l'emergere di un nuovo interesse per l'individuo cui si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di cosa, come, dove, quando apprendere. La nuova accezione di educazione permanente si colloca, dunque, all'interno di questo quadro di riferimento, e ne varia la terminologia. Oggi, in tutto il mondo, si parla di apprendimento durante il corso della vita, di istruzione e formazione durante il corso della vita (lifelong learning), di organizzazioni che apprendono (learning organisations), di società dell'apprendimento o società conoscitiva (learning society)<sup>88</sup>.

Oltre alla disamina appena affrontata, è da porre in evidenza che nella *learning society*, la società della conoscenza, l'apprendere rappresenta la condizione strutturale e permanente degli individui e della collettività, fondamentale per vivere, per lavorare, per realizzare la propria creatività e la propria autonomia. Un costante impegno apprenditivo risulta, così, funzionale alla capacità di affrontare la complessità del vivere quotidiano e l'instabilità dei molteplici cambiamenti e delle transizioni nella scelta dei propri percorsi, in ragione delle competenze possedute o di quelle da incrementare, di sviluppare un pensiero creativo e responsabile<sup>89</sup>.

Posto che, in virtù della crescita del suo peculiare ruolo nella dinamica delle società moderne, il processo educativo occupa sempre maggiore spazio nella vita delle persone, sicuramente, oggi, nessuno può ipotizzare di accrescere il patrimonio di conoscenze durante l'infanzia e l'adolescenza e considerarlo definito, in quanto, come più volte sottolineato, i rapidi mutamenti che si verificano nel mondo esigono che le conoscenze siano continuamente rivisitate. Ma non solo. Deve essere riconsiderato il distinguo, d'obbligo, tra educazione iniziale ed educazione permanente in quanto quest'ultima per essere rispondente alle esigenze delle società moderne non può più essere definita in rapporto ad un tempo circoscritto dell'esistenza umana. Infatti,

il tempo d'apprendimento è ora l'intero corso della vita, e ciascun campo di conoscenze penetra ed arricchisce gli altri. Alla vigilia del ventunesimo secolo, l'educazione ha tale molteplicità di compiti e di forme da coprire tutte le attività che

---

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>89</sup> Cfr. P. Russo, *op. cit.*, p. 101.

consentono all'individuo, dall'infanzia alla vecchiaia, di acquisire una conoscenza dinamica del mondo, degli altri e di se stesso<sup>90</sup>.

In tale prospettiva l'Educazione degli Adulti assume un volto nuovo nella riflessione epistemologica, e seppure è indubbio che sia sempre esistita di fatto, nella esperienza degli individui e della collettività anche più elementari in quanto l'essere umano ha sempre saputo trarre insegnamento dalle proprie e dalle altrui esperienze, l'educazione degli adulti (EDA), come *impresa determinata e sistematica*<sup>91</sup> per promuovere l'apprendimento per l'acquisizione di saperi e abilità, per la formazione dei cittadini, dei lavoratori, per la realizzazione personale, ha una storia più recente e si caratterizza non più solo come recupero di quegli *adulti irregolari*<sup>92</sup>. In effetti, l'educazione degli adulti si offre come possibilità per tutti di continuare a imparare e cambiare per tutto il corso della propria vita e dunque non è più un'offerta formativa finalizzata al risarcimento degli esclusi sul piano sociale o strumento funzionale solo ai bisogni del lavoro, bensì diviene strategicamente e strutturalmente costitutiva delle prospettive, della gestione e delle politiche di cambiamento e di innovazione. Non è certo un caso che l'apprendimento degli adulti sia definito chiave per il XX secolo<sup>93</sup>, ma nella società conoscitiva contemporanea imparare è la condizione per vivere, per lavorare, per divenire persone capaci di progettualità, responsabilità, autonomia. È imprescindibile

imparare sempre. Non si può affrontare la complessità del vivere quotidiano, il rischio del cambiamento, la pluralità dei ruoli a cui donne e uomini devono rispondere, la velocità dei cambiamenti e la molteplicità della transazione, senza un lavoro costante di riflessività e di apprendimento; imparare sempre per orientarsi, per scegliere i propri percorsi, per usare le proprie informazioni, per sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti, nelle diverse carriere e ruoli, nelle diverse stagioni della vita stessa. Per sviluppare un pensiero creativo e responsabile<sup>94</sup>.

Da qui, secondo l'Alberici, deriva la necessità di ripensare il campo della ricerca, delle politiche dell'istruzione e della formazione, oltre l'educazione degli adulti, per una

---

<sup>90</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 91.

<sup>91</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 24.

<sup>92</sup> Cfr. P. Russo, *op. cit.*, p. 108.

<sup>93</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 95.

<sup>94</sup> A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'Educazione degli Adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Torino, Pavia, 1999, p. 9.

prospettiva di *lifelong learning*, che modifica radicalmente i tempi e la qualità dei processi di istruzione e di formazione durante tutta la vita dei singoli e delle collettività.

Dunque, è la stessa nozione di apprendimento durante il corso della vita che comporta un'attenzione del tutto nuova a fattori quali l'età, e colloca l'educazione degli adulti nell'ambito di *continuum* e di *flessibilità* delle strategie e delle politiche educative. L'Eda è finalizzata ad un processo di sviluppo degli adulti che produce *modificazioni qualitative negli individui*, non semplice *aggiunta* quantitativa di saperi o abilità in età adulta, processo che si sviluppa durante tutta l'esistenza<sup>95</sup>.

L'educazione degli adulti viene così intesa come una disciplina, un definito campo del sapere e di pratica formativa che intenzionalmente ed esplicitamente promuove, sviluppa tutte le attività che possono facilitare e favorire l'acquisizione e lo sviluppo di saperi e abilità. L'intenzionalità diviene, pertanto, uno dei presupposti teorici di tutte quelle pratiche specificamente dirette a favorire e stimolare l'adulto nel processo di arricchimento della propria conoscenza, nei confronti dei compiti e delle necessità, intellettuali e materiali proprie del suo essere adulto<sup>96</sup>. A dirlo con Demetrio, con l'educazione in età adulta

si evidenzia la costante potenzialità di apprendimento propria della condizione adulta, e si indicano tutte quelle circostanze che inducono gli adulti a rivedere il proprio ruolo, i propri compiti, in relazione a se stessi e agli altri, indipendentemente dall'intenzionalità di definire luoghi e/o occasioni specifiche di formazione<sup>97</sup>.

D'altro canto, l'importanza dell'apprendimento continuo nella società conoscitiva e la complessità e la dinamicità che caratterizzano l'età contemporanea hanno determinato la necessità per gli individui di possedere competenze alfabetiche funzionali al contesto non solo economico, ma anche socio-culturale in cui vivono e che si identificano nell'abilità di servirsi delle capacità di base in modo utile, e dunque funzionale, al lavoro, alla vita domestica ed a quella sociale. Non basta più, dunque, come ampiamente già sottolineato in questo lavoro, semplicemente possedere le abilità di base, ma occorre l'acquisizione di una capacità specifica di affrontare la complessità ed il cambiamento. Ciò ha determinato l'esigenza di ripensare l'obiettivo stesso delle istituzioni e dei processi formativi: la

---

<sup>95</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 24.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>97</sup> D. Demetrio, *Manuale di Educazione degli Adulti in Europa*, Laterza, Bari, 1997, pp. 45-48.

concezione di pura alfabetizzazione, ormai insufficiente, è stata sostituita, quindi, da quella di literacy, intesa, oggi, come competenza all'utilizzo dell'alfabetizzazione, spostando, quindi, l'attenzione verso una *dimensione qualitativa* di quest'ultima<sup>98</sup>.

La *Literacy* non è definita

in funzione della capacità di lettura, operando una distinzione tra quanti non sono in grado di leggere, gli analfabeti, e quanti riescono a farlo, ma piuttosto come la capacità di raccogliere e trattare le informazioni riferite alla lettura, alla scrittura e al calcolo, necessarie per usare il materiale stampato comunemente diffuso nel lavoro, nella vita domestica ed in quella sociale; si tratta quindi di esplorare non le competenze linguistiche in senso stretto, quanto le competenze alfabetiche funzionali<sup>99</sup>.

Se esclusivamente il possesso di tale capacità da parte di tutti gli individui può effettivamente rappresentare la condizione necessaria per la sopravvivenza e lo sviluppo della stessa società ed in essa della democrazia, l'Educazione degli adulti ha il compito di rivolgersi all'innunerevole quantitativo di illetterati nella realtà mondiale. La maggior parte di questi adulti sono del tutto analfabeti, non solo ad un livello culturale, ma anche strumentale, non possiedono cioè, neanche le abilità di base. Pertanto, essi restano esclusi dalla possibilità di partecipare alla vita delle società di appartenenza e lo saranno sempre di più, man mano che le abilità richieste da queste ultime diventeranno di un livello quantitativamente e qualitativamente più elevato e, dunque, sempre più lontane dalle reali possibilità culturali di chi è analfabeta<sup>100</sup>.

D'altra parte, è necessario ricordare che l'essere analfabeta non è solo un non sapere o un non fare, ma anche un non essere motivati ad apprendere e un non riconoscere il proprio bisogno di apprendimento. Più si è istruiti e più si desidera apprendere, infatti, ad essere analfabeta significa anche essere quasi sempre incapace di riconoscere i propri bisogni di formazione e le vie per darvi risposte adeguate<sup>101</sup>. Appare evidente che occorre evitare che si accresca sempre di più il divario tra chi sa e sa imparare e chi non sa e non si rende conto di non sapere. È per tale ragione che si afferma che l'uguaglianza delle opportunità è un principio irrinunciabile per quanti cercano di rendere disponibili nel corso della vita,

---

<sup>98</sup> Cfr., A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'Educazione degli Adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, cit., pp. 161-174.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>100</sup> Cfr., P. Russo, *op. cit.*, p. 111.

<sup>101</sup> J. Delors, *op. cit.*, p. 93.



progressivamente, i vari elementi dell'educazione. Per rispondere alle esigenze della democrazia, questo principio dovrebbe incarnarsi in tipologie flessibili di educazione attraverso i quali la società dovrebbe garantire fin dall'inizio l'uguaglianza delle opportunità per la scuola e per l'ulteriore educazione da offrire a ciascun individuo nel corso dell'esistenza, quali ce siano le sue vicende scolastiche<sup>102</sup>. D'altro canto se è vero che non basta conoscere, ma occorre anche imparare a conoscere, è altrettanto vero che senza possedere gli strumenti di base della conoscenza diventa impossibile anche imparare ad appropriare sene e ad usarli in modo funzionale ai diversi contesti.

Per quanto attiene all'offerta educativa prevista rivolta alla popolazione adulta, questa si presenta sotto una poliedricità di forme di cui diviene possibile individuare alcuni caratteri distintivi. Si tratta di una classificazione che, sviluppatasi in ambito sociologico già negli anni settanta, si è rivelata di grande utilità a livello di teoria politica ed organizzativa dell'educazione degli adulti ravvisando una sostanziale conferma nel recente *Memorandum sulla istruzione e formazione permanente* della Commissione europea (2000). Tale classificazione è incentrata su una tripartizione che, avendo in debito conto tanto le tipologie dei bisogni formativi espressi (la domanda), quanto le risposte da parte di agenzie formative pubbliche e/o private, distingue le attività in *formali, non formali, informali*.

Le attività *formali* comprendono tutte quelle azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio nei canali di istruzione del sistema formativo. Appartengono ad esse, pertanto, sia attività a carattere compensativo, nei confronti di quanti non hanno fruito della formazione di base iniziale (alfabetizzazione primaria, licenza media, diploma), sia i corsi di studio diretti all'acquisizione di un titolo spendibile nel mondo del lavoro. Per attività *non formali* s'intendono tutte quelle attività che, pur non rilasciando un titolo di studio, sono volte ad estendere le conoscenze in un particolare ambito del sapere o della professione, rispondendo, così, a specifiche esigenze formative (corsi di lingue, di informatica, professionali). Presentano spesso i caratteri di sistematicità e continuità, in quanto si sviluppano in genere in tempi brevi ma replicati. Infine, le attività informali includono tutte quelle attività che, pur implicando un cambiamento, non sono intenzionalmente finalizzate al conseguimento di obiettivi formativi specifici, pertanto non rientrano nelle categorie suddette<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> Cfr., J. Delors, *op. cit.*, pp. 79-89.

<sup>103</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 28.

### **3. I Centri Territoriali Permanenti: evoluzione e confronto**

La pubblicazione dell'Ordinanza Ministeriale n.° 455/1997 segna l'inizio della nuova Educazione degli adulti con l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), all'interno del sistema d'istruzione. Riorganizzati a seguito dell'accordo stato-regioni, i CTP accolgono e integrano le precedenti esperienze dei corsi di alfabetizzazione e dei corsi per lavoratori (le "150 ore") e concorrono all'organizzazione e allo svolgimento di iniziative di istruzione e di formazione degli adulti presenti nei loro territori. Sono il luogo di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, ai fini dell'alfabetizzazione culturale e funzionale, del consolidamento e della promozione culturale, della rimotivazione, del riorientamento, dell'acquisizione e del consolidamento di competenze specifiche, di professionalizzazione e/o di riqualificazione professionale<sup>104</sup>.

A seguito di tale offerta formativa contrassegnata da una maggiore varietà di tipologie di corsi, i Centri Territoriali aprono i propri servizi ad una più ampia area di utenza adulta, caratterizzata non tanto da bassi livelli di istruzione, quanto piuttosto dal mancato o inadeguato possesso dei nuovi alfabeti della società della conoscenza e dell'informazione.

Pertanto, accanto ai tradizionali bisogni d'istruzione di base, i CTP possono dare soddisfazione anche ad altre esigenze formative indotte dai mutati contesti sociali di lavoro degli adulti. Nel primo anno scolastico di avvio alla nuova Educazione degli Adulti si registra una contenuta quantità dei Centri costituiti, appena 25, anche in ragione del fatto che una disposizione transitoria prevista dall'O.M. 455/1997 autorizza la prosecuzione dei corsi e delle attività di istruzione previsti dai precedenti ordinamenti. Tale situazione transitoria ha breve durata e già dal 1998/99 i CTP iniziano a dispiegare effettivamente le loro potenzialità di offerta e di servizio per offrire soddisfazione alla nuova domanda formativa espressa dai territori.

La richiesta crescente dell'utenza e la graduale qualificazione dell'offerta formativa, più attenta alle necessità e al fabbisogno rappresentato dagli adulti che si avvicinano ai servizi dei Centri, stimola l'amministrazione scolastica ad incrementare l'istituzione dei servizi formativi anche in forma di corsi brevi e modulari. Dall'andamento dei dati di iscrizione nel primo triennio si consolida la convinzione che l'organizzazione di corsi brevi modulari

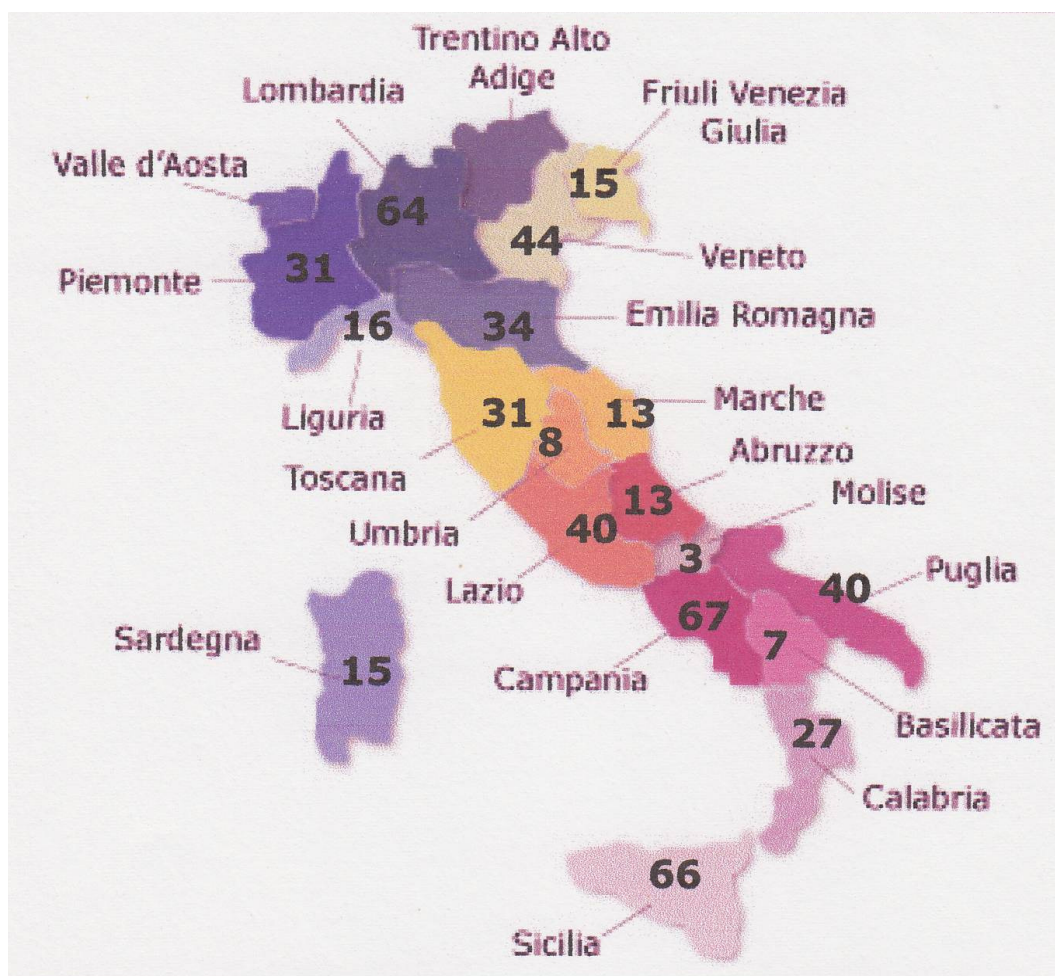
---

<sup>104</sup>Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 60.

rappresenti l'elemento di forte innovazione ed interesse, in ragione soprattutto della varietà dell'offerta, della modularità e della funzionalità di risposta ai nuovi e molteplici bisogni formativi dell'utenza. Infatti, rispetto alla tipologia dei corsi organizzati dai Centri, l'utenza iscritta tende a privilegiare sempre più i corsi brevi modulari rispetto a quelli lunghi di istruzione finalizzati al conseguimento del titolo di studio. In quest'ultima tipologia di corsi è più alto l'abbandono o la frequenza saltuaria, anche in ragione della durata delle lezioni e delle difficoltà di compatibilità con le esigenze familiari e di lavoro. E come logica conseguenza dell'arricchimento quantitativo e qualitativo dell'offerta formativa dei CTP registrato nei primi anni di attività per gli adulti, si assiste ad un aumento considerevole di iscrizioni e ad una espansione della domanda complessiva.

Dall'osservazione della Fig. 2.1 si può evincere la diffusione di questa struttura formativa nell'intero territorio nazionale, relativamente all'anno scolastico 2005/06.

**Distribuzione dei Centri Territoriali Permanenti ripartiti per regione**

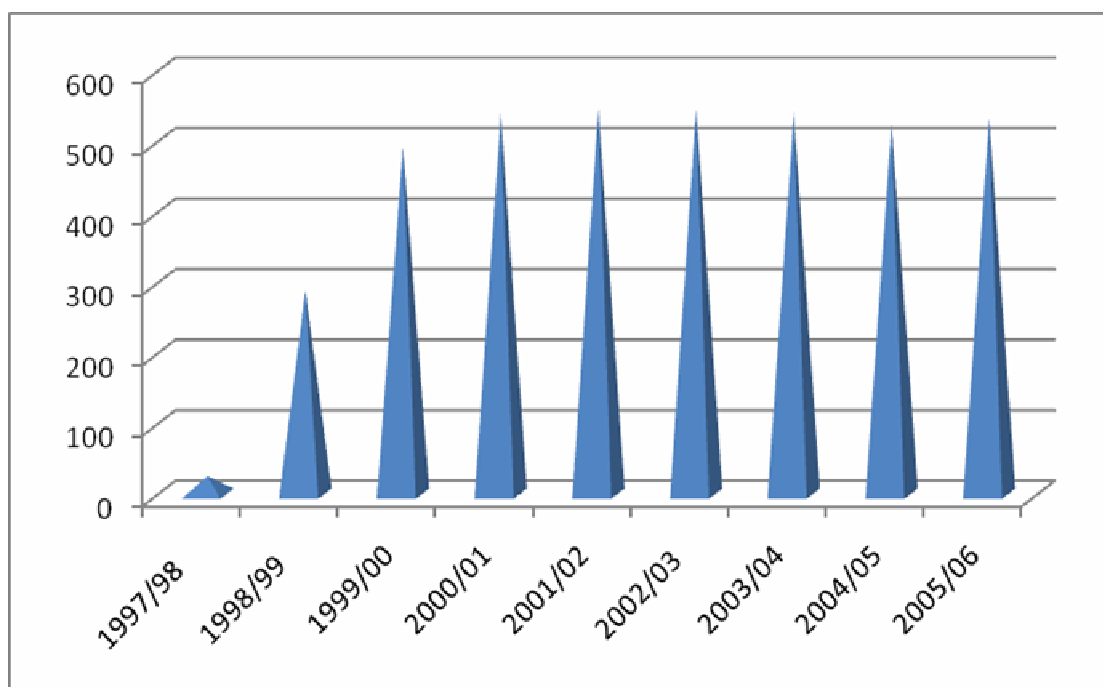


**Fig. 2.1. - Fonte: MIUR, Rapporto di Monitoraggio realizzato con la collaborazione dell'Indire, Educazione degli Adulti, a.s. 2005/06**

Tutte le province dispongono almeno di un Centro Territoriale Permanente per l'educazione degli adulti, ma in territorio nazionale il rapporto tra estensione territoriale e numero dei CTP non è automatico. È difficile identificare le cause che, nei primi anni, hanno determinato una non omogenea distribuzione dei Centri sul territorio nazionale, ma si può affermare, con autorevole attendibilità, che si è quasi sempre trattato di ragioni complessivamente estranee alla pressione immediata della domanda da parte dell'utenza. La costituzione di Centri, spesso, non ha infatti rappresentato la risposta alle richieste che provenivano direttamente dal territorio, ma, piuttosto, la conseguenza di un'azione amministrativa che, favorita da condizioni e sensibilità istituzionali, e sostenuta anche dall'azione di concertazione con altri soggetti pubblici, ha attuato un'efficace lettura dei bisogni formativi del territorio, ancorché non espressi, che ha tradotto in servizi per gli adulti, organizzando risposte coerenti e utilizzando al meglio risorse professionali disponibili all'interno del sistema formativo.

Ad ogni modo, la tendenza all'espansione di questa particolare struttura di servizio per gli adulti è testimoniata dalla Fig. 2.2.

**Progressione dei dati di monitoraggio nazionali relativi agli aa.ss. dal 1997/98 al 2005/06  
dei Centri Territoriali Permanenti**



**Fig. 2.2 Rielaborazione. - Fonte: MIUR, Rapporti di Monitoraggio realizzato con la collaborazione dell'Indire, Educazione degli Adulti, aa.ss. 1997/98 - 2005/06**

I CTP, attraverso i coordinatori, intrattengono rapporti con i soggetti pubblici e privati presenti nel territorio che si occupano di istruzione e formazione in età adulta e, d'intesa con i Servizi per l'impiego (SPI), e con gli altri soggetti previsti dal comitato locale, effettuano la valutazione dei crediti iniziali, collaborano alla realizzazione di bilanci di competenze, partecipano all'organizzazione di un'offerta formativa integrata e modulare.

Alle attività del Centro possono partecipare tutti gli adulti (a partire dal 15° anno di età) che, indipendentemente dall'età, dalla provenienza sociale e dalla cittadinanza, siano privi del titolo di scuola dell'obbligo o che, pur in possesso del titolo, intendano rientrare nei percorsi di istruzione e formazione.

Tra le attività di istruzione e formazione organizzate dal Centro rientrano tanto i corsi lunghi (per il raggiungimento del titolo di scuola media superiore), quanto i corsi brevi per l'acquisizione e/o il consolidamento di specifiche competenze (corsi di lingua, di alfabetizzazione informatica, di lingua italiana come seconda lingua per gli immigrati, ecc). In entrambi i casi la metodologia didattica adottata segue i criteri della flessibilizzazione e modularità dei percorsi oltreché di personalizzazione attraverso il riconoscimento di crediti in ingresso e la stipula di un patto formativo con l'adulto che intende partecipare alle attività del Centro.

Le tipologie degli interventi di educazione degli adulti ad opera dei CTP prevedono:

- corsi di alfabetizzazione primaria
- corsi di istruzione secondaria di secondo grado
- percorsi di alfabetizzazione funzionale
- progetti per l'integrazione dei sistemi formativi (istruzione, formazione professionale, educazione degli adulti/formazione permanente<sup>105</sup>).

I CTP promuovono quindi attività per: l'accoglienza, l'orientamento, l'apprendimento della lingua e dei linguaggi, lo sviluppo e il consolidamento di competenze di base e di saperi specifici, il recupero e lo sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali per un'attiva partecipazione alla vita sociale, il rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità.

Al fine di facilitare il rientro degli adulti nel sistema di istruzione e formazione integrato sono state definite alcune linee guida per la progettazione e la certificazione dei percorsi individuali di alfabetizzazione funzionale degli adulti. Il processo prevede: una *fase*

---

<sup>105</sup> Cfr., A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 61.

*d'accoglienza/orientamento* in cui primaria importanza viene data alla valorizzazione del vissuto personale, all'approfondimento delle motivazioni e alla definizione delle prospettive di sviluppo; per l'occasione viene redatto un *progetto di sviluppo personale* che costituisce il patto formativo tra l'adulto e il CTP; una *fase di valutazione/accertamento* in cui definire la coerenza tra le caratteristiche dell'adulto e gli obiettivi del percorso da intraprendere. Durante tale fase l'adulto, con l'assistenza del personale qualificato (docenti, tutor, consiglieri di orientamento), ricostruisce il proprio curriculum progressivo, documentandolo, attraverso la composizione di un dossier individuale; una fase di attestazione dei crediti in ingresso. Tenendo in considerazione tanto il dossier individuale quanto il progetto di sviluppo personale, un'apposita commissione riconosce valore di credito alle competenze già acquisite, ai fini di una personalizzazione del percorso, formalmente attestata da un certificato personale.

Al termine delle attività realizzate dai CTP è previsto il rilascio di una delle seguenti certificazioni: diploma di licenza elementare, diploma di licenza media, attestato delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale nei casi in cui siano state attivate specifiche intese, attestato delle attività di cultura generale seguite. La documentazione prodotta dai CTP è finalizzata: al raggiungimento di un *titolo di studio* con la relativa certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale; al raggiungimento di una *qualifica professionale* con la relativa certificazione di crediti spendibili all'interno del sistema di istruzione; alla *certificazione di crediti* spendibili per la prosecuzione degli studi nei diversi sistemi (istruzione, formazione professionale, educazione degli adulti/formazione permanente) e per il conseguimento di una qualifica professionale.

Per ogni adulto rientrato in formazione è istituito un libretto personale in cui, oltre ai crediti riconosciuti in ingresso, sono indicate le attività effettivamente svolte presso il Centro con l'annotazione sintetica delle competenze raggiunte e i titoli o gli attestati acquisiti. Gli elementi in esso contenuti assumono così valore di crediti formativi individuali<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Ivi, p. 63.

## **CAPITOLO TERZO**

### **La ricerca in territorio calabrese**

## **1. Identificazione e ampiezza del campione: campionamento per quote (quota sampling) – Il contesto territoriale**

Il quadro metodologico, entro il quale si sono costruiti gli strumenti per la ricerca di dottorato sulla competenza alfabetica degli adulti in Calabria, si sostanzia di diversi elementi, che si riferiscono ai vari aspetti in essi sottesi:

1. la dimensione conoscitiva della ricerca, attraverso l'osservazione<sup>107</sup> diretta si rilevano le modalità adottate dalla popolazione per approcciarsi alla lettura e alla scrittura e per acquisire e produrre, così, quelle informazioni che consentono l'arricchimento culturale del singolo soggetto e l'interazione sociale nel contesto di riferimento. Nella prospettiva comparativa delle indagini internazionali assunte come riferimento dalla ricerca in oggetto<sup>108</sup> questa competenza è racchiusa nell'espressione *letteratismo e abilità per la vita* e con ciò si vuole definire la capacità del parlante di appropriarsi di linguaggi formalizzati, di impostare e condurre a risoluzione eventuali problemi della quotidianità attraverso processi logici, di gestire le, sempre più innovative, tecnologie della comunicazione;
2. l'interpretazione dell'ampiezza del patrimonio culturale caratterizzante la *popolazione di interesse*<sup>109</sup> al fine di individuare quella parte di popolazione a *rischio*<sup>110</sup> nei confronti della quale le istituzioni locali, attraverso una politica educativa appropriata, dovrebbe realizzare degli interventi finalizzati a rimuovere la condizione che la definisce tale;
3. l'identificazione delle specificità socio-economiche del complesso contesto territoriale regionale calabrese, in cui la condizione di rischio affiora e si sviluppa;

---

<sup>107</sup> Il termine *osservazione* indica l'accertamento o la constatazione di un evento, sia che si tratti di un accertamento spontaneo ed occasionale, sia che si tratti di un accertamento metodico e progettato. È, quindi, uno strumento esplorativo e, nelle sue varie forme (partecipante, non partecipante, occasionale e sistematica) è una metodologia consolidata per l'acquisizione di informazioni utili per la conoscenza analitica di soggetti intorno ai quali si intende indagare, del contesto, delle strutture ambientali e territoriali entro cui sono inseriti.

<sup>108</sup> Cfr. Ials –Sials.

<sup>109</sup> V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 258.

<sup>110</sup> A *rischio* è la popolazione compresa tra i 16-65 anni, che ha fruito di un percorso d'istruzione, assolvendo tra l'altro anche all'obbligo scolastico (per i nati entro il 1953 l'obbligo prevede cinque anni di scolarità, per i nati dopo il 1953 si ritiene assolto questo compito con otto anni di frequenza obbligatoria, a partire dal 1999 assolve a tale obbligo chi consegue un diploma di scuola secondaria di secondo grado) ma ciò nonostante evidenzia una regressione nelle competenze funzionali di lettura, scrittura, calcolo prodotta dalla scarsità di input socio-culturali, da condizioni di disoccupazione o stati di demotivazione derivanti da professioni scarsamente qualificate.



la definizione di risorse formative che il contesto territoriale può e deve offrire come risposta alle situazioni a rischio analfabetismo di ritorno.

Ampliare gli elementi ora esplicitati ha reso necessaria la definizione di metodologie e strumentazioni pertinenti e finalizzate alla realizzazione dell'obiettivo primario dello studio, fronteggiare la regressione delle competenze alfabetiche negli adulti calabresi. Ciò può accadere a condizione che le strumentazioni non si limitino a veicolare una diagnosi meramente descrittiva, ma sappiano stimolare l'esternazione dei bisogni formativi, indicare la direzione da percorrere per utilizzare più proficuamente possibile risorse e potenzialità territoriali. L'intento così esplicitato si è realizzato attraverso scansioni di lavoro consecutive, che indagano gli ambiti entro cui la rilevazione si è dipanata

La popolazione destinataria della rilevazione sulle competenze alfabetiche degli adulti è costituita da persone residenti in Calabria e inserita nei percorsi formativi realizzati nei Centri Territoriali Permanenti, con un'età compresa tra i sedici e i sessantacinque anni. Si è stabilito di focalizzare l'attenzione su questa ampia fascia d'età al fine di soddisfare l'esigenza di rappresentare in modo pertinente le caratteristiche della popolazione a rischio. La strategia di campionamento adottata per l'indagine è complessa, stratificata, a più stadi di selezione e condizionata da due elementi di base:

- a) nei Centri Territoriali Permanenti l'offerta formativa è definita e resa pubblica all'inizio dell'anno scolastico, ma le partecipazioni ai corsi proposti sono accolte durante le attività, ogni qual volta si procede con l'attivazione, per cui non è possibile identificare il campione su dati già esistenti, già acquisiti. Tuttavia, un punto di riferimento solido e attendibile è stato individuato, ed è costituito dai dati pubblicati sul sito dell'Eda<sup>111</sup> relativi al monitoraggio dell'utenza dei CTP presenti nel territorio calabrese per l'anno scolastico 06/07.
- b) limitatezza di risorse economiche, in quanto la ricerca è stata svolta nell'ambito del Dottorato di Ricerca *Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione senza borsa*, quindi senza alcuno supporto economico da parte del Dipartimento a cui si affersce.

Pertanto, si è adottato il campionamento per quote (*quota sampling*) al fine di individuare la popolazione da raggiungere per la rilevazione diretta circa le competenze alfabetiche, tenendo in debito conto, tra l'altro, la necessità di includere strati diversi in

---

<sup>111</sup> [http://www.indire.it/eda\\_2003/biblioteca/monitoraggio\\_ctp.php](http://www.indire.it/eda_2003/biblioteca/monitoraggio_ctp.php).

grado di rappresentare elementi caratterizzanti i singoli gruppi, sulla base di variabili di natura demografica e socio-economica (età, sesso, condizione occupazionale, titolo di studio, abitudini culturali, ecc.). Tutte variabili, quest'ultime, che sono di supporto per interpretare le relazioni che intercorrono tra le diverse competenze rilevate e gli elementi distintivi degli individui appartenenti alla popolazione sotto studio. Ad ogni modo, *per quote*, o *di quote*, è detto il campione non probabilistico, che equivale ad un campione stratificato dal quale si diversifica in quanto ogni livello di stratificazione è rappresentato nella stessa proporzione, per la cui formazione vengono fissati a priori solo la dimensione totale del campione in alcuni strati significativi e il numero di unità da assegnare al rilevatore.

La scelta delle unità campionarie è vincolata al rispetto delle quote di popolazione che presentano le caratteristiche di strato prefissate<sup>112</sup>. I dati relativi alla frequenza dei CTP nell'anno scolastico 2006/07, espressi nelle Tabb. 3.1 e 3.2, mostrano la sostanziale difformità tra gli iscritti e i reali frequentanti le diverse tipologie di corso attivate. Infatti, a fronte di un totale regionale di 11.817 iscritti, si registrano 7.252 effettive presenze, una differenza di ben 4.565 unità. Ovviamente, il dato assunto come riferimento per la definizione della popolazione di interesse, è quello relativo ai partecipanti reali, dato che ha condotto alla determinazione del totale degli informanti in 1.000.000 unità. Tuttavia, è necessario, a questo punto, esplicitare la classificazione della popolazione in sottogruppi internamente omogenei, per cui i *domini di studio*, cioè le sottopopolazioni rispetto alle quali sono riferiti i parametri di popolazione oggetto di stima<sup>113</sup>, a livello territoriale appaiono costituiti da:

4. l'intero territorio regionale calabrese
5. la ripartizione geografica nelle cinque province: Catanzaro, Cosenza, Crotona, Reggio Calabria, Vibo Valentia, sedi dei CTP
6. la distinzione tra comuni non capoluogo e comuni capoluogo.

---

<sup>112</sup> Cfr. V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 24

<sup>113</sup> V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 258

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - ISCRITTI - Tutte le tipologie di corso - COSENZA</b> |                       |             |               |
|--|-----------------------|-------------|---------------|
| Denominazione  | Città                 | TS          |               |
| PAOLA D.D.I  | PAOLA                 | 581         | 22.15%        |
| STATALE II CIRCOLO   | SAN GIOVANNI IN FIORE | 182         | 6.94%         |
| COSENZA V. SPIRITO SANTO I.C.  | COSENZA               | 246         | 9.38%         |
| SPEZZANO SILA I.C.   | SPEZZANO DELLA SILA   | 261         | 9.95%         |
| IST. COMPR. ST. DI MALVITO   | MALVITO               | 179         | 6.82%         |
| COSENZA - ZUMBINI  | COSENZA               | 186         | 7.09%         |
| ACRI - PADULA  | ACRI                  | 197         | 7.51%         |
| CASSANO IONIO - B. LANZA   | CASSANO ALLO IONIO    | 147         | 5.60%         |
| CASTROVILLARI - DE NICOLA  | CASTROVILLARI         | 453         | 17.27%        |
| ROSSANO - DA VINCI   | ROSSANO               | 44          | 1.68%         |
| SCALEA   | SCALEA                | 147         | 5.60%         |
| <b>Totale Provincia</b>  |                       | <b>2623</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - ISCRITTI - Tutte le tipologie di corso - CATANZARO</b> |                      |             |               |
|--|----------------------|-------------|---------------|
| Denominazione  | Città                | TS          |               |
| CROPANI ISTITUTO COMPRENSIVO   | CROPANI              | 890         | 39.73%        |
| CHIARAVALLE IST. COMPR. C. ALVARO  | CHIARAVALLE CENTRALE | 176         | 7.86%         |
| CATANZARO V. VIVALDI   | CATANZARO            | 372         | 16.61%        |
| LAMEZIA TERME  | LAMEZIA TERME        | 552         | 24.64%        |
| SOVERATO UGO FOSCOLO   | SOVERATO             | 250         | 11.16%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |                      | <b>2240</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - ISCRITTI - Tutte le tipologie di corso - CROTONE</b> |         |            |               |
|--|---------|------------|---------------|
| Denominazione  | Città   | TS         |               |
| M. G. CUTULI   | CROTONE | 279        | 100.0%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |         | <b>279</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - ISCRITTI - Tutte le tipologie di corso - VIBO VALENTIA</b> |               |            |               |
|--|---------------|------------|---------------|
| Denominazione  | Città         | TS         |               |
| DIREZIONE DIDATTICA III CIRCOLO  | VIBO VALENTIA | 407        | 59.16%        |
| IST. COMPRENSIVO DI TROPEA   | TROPEA        | 281        | 40.84%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |               | <b>688</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - ISCRITTI - Tutte le tipologie di corso - REGGIO CALABRIA</b> |                        |             |               |
|--|------------------------|-------------|---------------|
| Denominazione  | Città                  | TS          |               |
| BOVA MARINA  | BOVA MARINA            | 233         | 3.89%         |
| MARVASI CITTANOVA  | CITTANOVA              | 80          | 1.34%         |
| II CIRC. CAMPANELLA LOCRI  | LOCRI                  | 353         | 5.90%         |
| POLISTENA  | POLISTENA              | 348         | 5.81%         |
| ROCCELLA JON.  | ROCCELLA IONICA        | 244         | 4.08%         |
| MARINA GIOIOSA IONICA  | MARINA DI GIOIOSA ION. | 545         | 9.10%         |
| DE GASPERI REGGIO CAL.   | REGGIO CALABRIA        | 3415        | 57.04%        |
| CAMINITI (VILLA SAN GIOVANNI)  | VILLA SAN GIOVANNI     | 661         | 11.04%        |
| ZAGARI- MILONE (PALMI)   | PALMI                  | 108         | 1.80%         |
| <b>Totale Provincia</b>  |                        | <b>5987</b> | <b>100.0%</b> |

**Tab. 3. 1 - Fonte: EDA – Rielaborazione - Iscritti Centri Territoriali Permanenti in Calabria, a. s. 2006/07**

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - FREQUENTANTI - Tutte le tipologie di corso - COSENZA</b> |                       |             |               |
|--|-----------------------|-------------|---------------|
| <b>Denominazione</b>   | <b>Città</b>          | <b>TS</b>   |               |
| PAOLA D.D.I  | PAOLA                 | 409         | 21.90%        |
| STATALE II CIRCOLO   | SAN GIOVANNI IN FIORE | 159         | 8.51%         |
| COSENZA V. SPIRITO SANTO I.C.  | COSENZA               | 139         | 7.44%         |
| SPEZZANO SILA I.C.   | SPEZZANO DELLA SILA   | 174         | 9.31%         |
| IST. COMPR. ST. DI MALVITO   | MALVITO               | 148         | 7.92%         |
| COSENZA - ZUMBINI  | COSENZA               | 156         | 8.35%         |
| ACRI - PADULA  | ACRI                  | 127         | 6.80%         |
| CASSANO IONIO - B. LANZA   | CASSANO ALLO IONIO    | 84          | 4.50%         |
| CASTROVILLARI - DE NICOLA  | CASTROVILLARI         | 385         | 20.61%        |
| ROSSANO - DA VINCI   | ROSSANO               | 39          | 2.09%         |
| SCALEA   | SCALEA                | 48          | 2.57%         |
| <b>Totale Provincia</b>  |                       | <b>1868</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - FREQUENTANTI - Tutte le tipologie di corso - CATANZARO</b> |                      |             |               |
|--|----------------------|-------------|---------------|
| <b>Denominazione</b>   | <b>Città</b>         | <b>TS</b>   |               |
| CROPANI ISTITUTO COMPRENSIVO   | CROPANI              | 295         | 19.76%        |
| CHIARAVALLE IST. COMPR. C. ALVARO  | CHIARAVALLE CENTRALE | 155         | 10.38%        |
| CATANZARO V. VIVALDI   | CATANZARO            | 336         | 22.51%        |
| LAMEZIA TERME  | LAMEZIA TERME        | 457         | 30.61%        |
| SOVERATO UGO FOSCOLO   | SOVERATO             | 250         | 16.74%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |                      | <b>1493</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - FREQUENTANTI - Tutte le tipologie di corso - CROTONE</b> |              |            |               |
|--|--------------|------------|---------------|
| <b>Denominazione</b>   | <b>Città</b> | <b>TS</b>  |               |
| M. G. CUTULI   | CROTONE      | 162        | 100.0%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |              | <b>162</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - FREQUENTANTI - Tutte le tipologie di corso - VIBO VALENTIA</b> |               |            |               |
|--|---------------|------------|---------------|
| <b>Denominazione</b>   | <b>Città</b>  | <b>TS</b>  |               |
| DIREZIONE DIDATTICA III CIRCOLO  | VIBO VALENTIA | 330        | 65.74%        |
| IST. COMPRENSIVO DI TROPEA   | TROPEA        | 172        | 34.26%        |
| <b>Totale Provincia</b>  |               | <b>502</b> | <b>100.0%</b> |

| <b>A.S. 2006-07 - CTP - FREQUENTANTI - Tutte le tipologie di corso - REGGIO CALABRIA</b> |                          |             |               |
|--|--------------------------|-------------|---------------|
| <b>Denominazione</b>   | <b>Città</b>             | <b>TS</b>   |               |
| BOVA MARINA  | BOVA MARINA              | 229         | 7.10%         |
| MARVASI CITTANOVA  | CITTANOVA                | 57          | 1.77%         |
| II CIRC. CAMPANELLA LOCRI  | LOCRI                    | 238         | 7.38%         |
| POLISTENA  | POLISTENA                | 339         | 10.51%        |
| ROCCELLA JON.  | ROCCELLA IONICA          | 213         | 6.60%         |
| MARINA GIOIOSA IONICA  | MARINA DI GIOIOSA IONICA | 331         | 10.26%        |
| DE GASPERI REGGIO CAL.   | REGGIO CALABRIA          | 1388        | 43.01%        |
| CAMINITI (VILLA SAN GIOVANNI)  | VILLA SAN GIOVANNI       | 343         | 10.63%        |
| ZAGARI- MILONE (PALMI)   | PALMI                    | 89          | 2.76%         |
| <b>Totale Provincia</b>  |                          | <b>3227</b> | <b>100.0%</b> |

**Tab. 3.2- Fonte: EDA – Rielaborazione - Frequentanti Centri Territoriali Permanenti in Calabria, a. s. 2006/06**

Dal punto di vista quantitativo il campione è stato fissato nel 10% sulla popolazione totale e in considerazione di questa stima, si è predeterminata la prima stratificazione, procedendo alla distribuzione, in termini di prove da somministrare agli informanti. Per ciascuna delle cinque province, in base alla percentuale rilevata nei dati relativi all'utenza nell'anno 2006/07 (Tab. 3.2), si ipotizza di raggiungere 260 informanti per la città di Cosenza, 190 sono previsti per la città di Catanzaro, minima, 20 unità, è la quota assegnata a Crotona, città in cui è attivo un solo Centro Territoriale Permanente, mentre per Vibo Valentia la stratificazione suggerisce di rilevare la competenza alfabetica di 70 informanti; la città che richiede di indagare su un maggiore numero di presenze è Reggio Calabria con i suoi 460 ipotetici frequentanti.

**Primo livello di stratificazione degli informanti per provincia**

| Provincia       | Frequentanti<br>2006-07 | Percentuali | Ipotesi frequentanti.<br>2008-09 |
|-----------------|-------------------------|-------------|----------------------------------|
| Cosenza         | 1868                    | 0,2575841   | 260                              |
| Catanzaro       | 1493                    | 0,2058742   | 190                              |
| Crotone         | 162                     | 0,0223387   | 20                               |
| Vibo Valentia   | 502                     | 0,0692223   | 70                               |
| Reggio Calabria | 3227                    | 0,4449807   | 460                              |
| <b>TOTALE</b>   | <b>7252</b>             | <b>1,00</b> | <b>1000</b>                      |

**Tab. 3.3 – Ipotesi frequentanti CTP nell'anno scolastico 2008/09**

La successiva stratificazione considera l'area geografica in cui sono presenti i centri, quindi, distingue i capoluoghi di provincia dai non capoluoghi e in virtù di ciò determina il numero di prove da somministrare. La Tab. 3.4, di seguito riportata, specifica, per ciascuna provincia, il numero di individui della popolazione di interesse: per quanto riguarda i capoluoghi la provincia si è deciso di considerare tutti i Centri presenti sul territorio di ogni capoluogo e di raggiungere un numero di informanti in *quota* ad ogni centro, fatta eccezione per la città di Crotona, in cui, considerata la quota minima prevista, si decide di somministrare più prove di quelle programmate. Nei capoluoghi è la città di Reggio Calabria in cui si prevede di raggiungere il numero maggiore di informanti, ben 198, mentre per Vibo Valentia, Catanzaro, Cosenza sono previste, rispettivamente 46, 44, 41 rilevazioni. Nel capoluogo cosentino saranno raggiunti entrambi i centri ubicati nel territorio urbano, l'uno presente in Via Roma, l'altro in Via Spirito Santo.

Le quote assegnate ai CTP attivi in comuni non capoluoghi di provincia, in base alla percentuale di ripartizione, e in termini di prove, quindi di informanti, sono di 219 per la

provincia di Cosenza, 146 per Catanzaro, appena 24 per Vibo Valentia, mentre per Reggio Calabria anche per la provincia si prevede una quota tanto più sostanziosa, infatti verranno qui raggiunti 262 informanti.

**Secondo livello di stratificazione degli informanti**

| <b>COSENZA</b> |                             |                        |
|----------------|-----------------------------|------------------------|
|                | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| Capoluogo      | 0,16                        | 41                     |
| Non Capoluogo  | 0,84                        | 219                    |

| <b>CATANZARO</b> |                             |                        |
|------------------|-----------------------------|------------------------|
|                  | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| Capoluogo        | 0,23                        | 44                     |
| Non Capoluogo    | 0,77                        | 146                    |

| <b>CROTONE</b> |                             |                        |
|----------------|-----------------------------|------------------------|
|                | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| Capoluogo      | 1                           | 20                     |

| <b>VIBO VALENTIA</b> |                             |                        |
|----------------------|-----------------------------|------------------------|
|                      | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| Capoluogo            | 0,66                        | 46                     |
| NON Capoluogo        | 0,34                        | 24                     |

| <b>REGGIO CALABRIA</b> |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
|                        | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| Capoluogo              | 0,43                        | 198                    |
| NON Capoluogo          | 0,57                        | 262                    |

**Tab. 3. 4 – Numero di informanti per Capoluogo e non di provincia**

Il terzo livello di stratificazione prevede la selezione dei comuni non capoluoghi di provincia. In virtù delle limitazioni economiche e delle conseguenti difficoltà logistiche a raggiungere tutti i centri attivi in Calabria, si è ritenuto di procedere alla rilevazione delimitando l'indagine ad un massimo di quattro centri per provincia, laddove il numero dei CTP è rilevante. Il criterio adottato per la selezione delle unità finali di campionamento è la frequenza più alta dei CTP nell'anno scolastico 2006/07, e in relazione a ciò si è determinata la numerosità campionaria destinataria della rilevazione, selezionandolo in modo proporzionale (o in quota). Per cui, le 219 prove da somministrare nell'interland cosentino sono così distribuite: 79 su Paola, 31 su San Giovanni in Fiore, 34 su Spezzano

della Sila e ben 75 su Castrovillari; i comuni non capoluoghi di provincia coinvolti nella rilevazione per Catanzaro sono Cropani con 43 prove da somministrare, Lamezia con 67, Soverato 37; per Vibo Valentia l'unico CTP presente nel territorio periferico è attivo a Tropea, e qui si coinvolgeranno, sempre in quota, 24 informanti; infine anche nell'interland reggino, come per Cosenza si prevedono di raggiungere il numero massimo decretato, quattro centri, ed esattamente Bova Marina con 48 unità campionarie, Polistena con 72, Marina di Gioiosa Ionica con 70, e Villa San Giovanni con 72 rilevazioni.

### Terzo livello di stratificazione degli informanti

| <b>COSENZA Interland</b>  |        |                             |                        |
|---------------------------|--------|-----------------------------|------------------------|
|                           | Totali | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| PAOLA D. D. I             | 409    | 0,36                        | 79                     |
| STATALE II CIRCOLO        | 159    | 0,14                        | 31                     |
| SPEZZANO SILA I.C.        | 174    | 0,15                        | 34                     |
| CASTROVILLARI - DE NICOLA | 385    | 0,34                        | 75                     |
|                           | 1127   |                             | 219                    |

| <b>CATANZARO Interland</b> |        |                             |                        |
|----------------------------|--------|-----------------------------|------------------------|
|                            | Totali | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| CROPANI IST. COMPRENSIVO   | 295    | 0,29                        | 43                     |
| LAMEZIA TERME              | 457    | 0,46                        | 67                     |
| SOVERATO UGO FOSCOLO       | 250    | 0,25                        | 37                     |
|                            | 1002   | TOTALE                      | 146                    |

| <b>VIBO VALENTIA Interland</b> |        |                             |                        |
|--------------------------------|--------|-----------------------------|------------------------|
|                                | Totali | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| TROPEA                         |        | 0,34                        | 24                     |

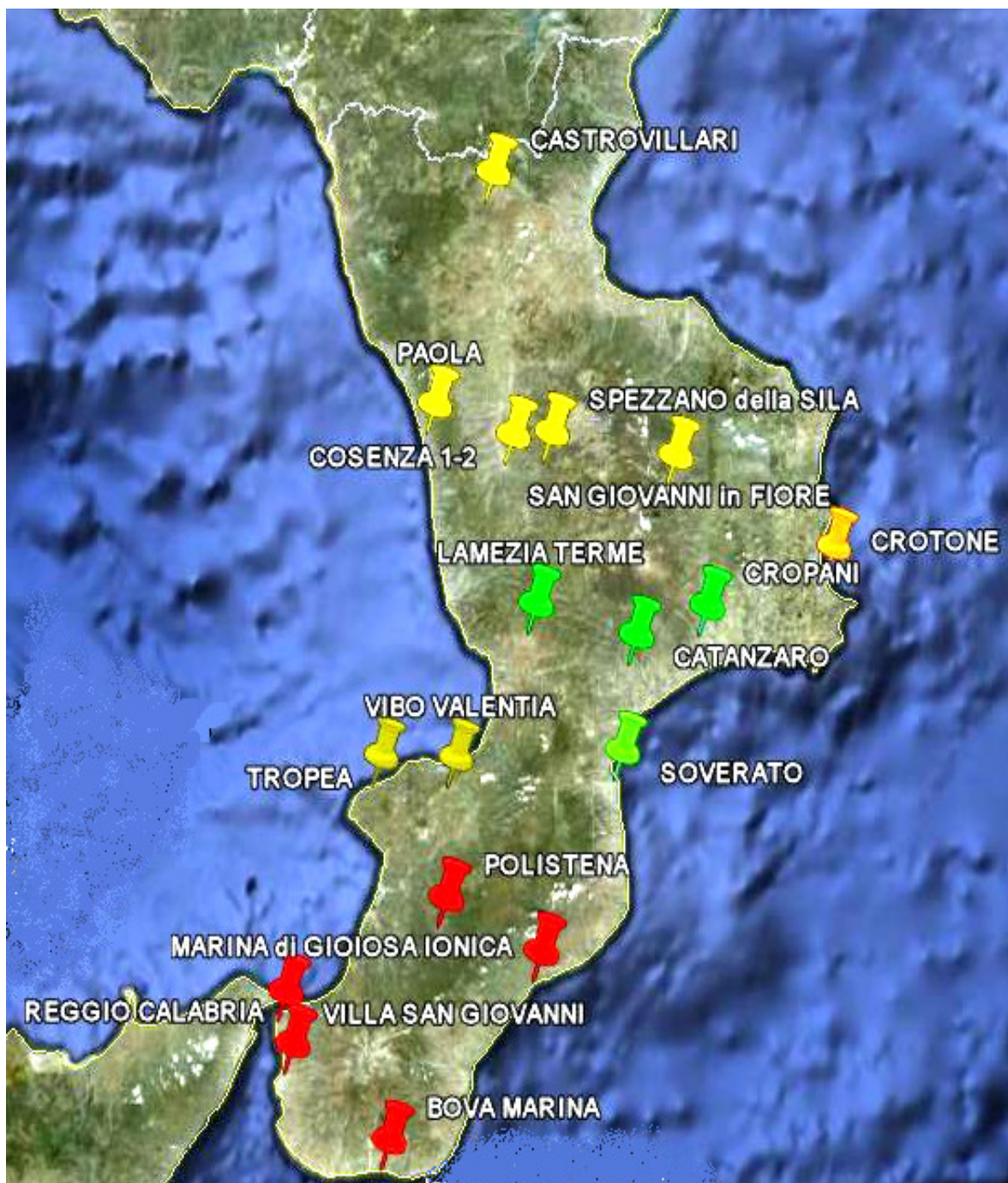
  

| <b>REGGIO CALABRIA Interland</b> |        |                             |                        |
|----------------------------------|--------|-----------------------------|------------------------|
|                                  | Totali | Percentuale di ripartizione | Prove da somministrare |
| BOVA MARINA                      | 229    | 0,18                        | 48                     |
| POLISTENA                        | 339    | 0,27                        | 72                     |
| MARINA DI GIOIOSA IONICA         | 331    | 0,27                        | 70                     |
| VILLA SAN GIOVANNI               | 343    | 0,28                        | 72                     |
|                                  | 1242   |                             | 262                    |

**Tab. 3. 5 – Numero di informanti e selezione dei comuni**

L'obiettivo della stratificazione, appena rendicontata, è quello di costituire strati di unità statistici caratterizzati dalla massima omogeneità interna agli strati rispetto alle variabili tra i diversi strati e dalla massima differenza di comportamento delle variabili tra i diversi strati. L'attuazione di tale obiettivo si traduce nella prospettiva statistica specifica in profitto nell'accuratezza delle stime, in termini, cioè, di forte riduzione dell'errore campionario a parità di numerosità campionaria.

La stratificazione così effettuata coinvolge l'intera Calabria, regione posta quasi al centro del Mediterraneo e, penisola di penisola, estrema diramazione di quella italiana, si estende longitudinalmente per circa 250 Km, circondata su tre lati da notevoli spazi di mare: ad ovest il Tirreno, ad est lo Jonio ed a sud lo stretto di Messina. Solo a nord la continuazione con il resto dell'Italia è terrestre.



Tab. 3. 6 – Distribuzione dei Centri Territoriali Permanenti selezionati nel territorio calabrese



Una conoscenza preliminare del territorio coinvolto in un'indagine è, in genere, sempre auspicabile, approfondendo anche oltre le informazioni geografiche veicolate e delineandone il profilo demografico, economico, culturale. Tale conoscenza è, altresì, in riferimento all'indagine in oggetto, pertinente e illuminante per tracciare, a dati disponibili, una panoramica dei luoghi in cui la regressione delle competenze alfabetiche è gravemente rilevata e per capire l'interazione tra il contesto territoriale regionale e le dinamiche che incidono sulle competenze della popolazione. Tuttavia, l'individuazione dei centri, incaricati all'attuazione dell'offerta formativa integrata, i CTP, come specificato non è stata determinata a partire dallo studio delle caratteristiche demografiche/territoriali della regione. Ciò nonostante, nella prospettiva di favorire una riflessione sulle risorse dell'intero territorio calabrese, la mappatura espressa nella cartina precedente (Tab. 3.6), evidenzia che la selezione è, comunque, rappresentativa dell'intera regione Calabria.

Infatti i 18 Centri Territoriali Permanenti selezionati in territorio calabrese sono attivi, procedendo da nord verso sud, nei comuni di: Castrovillari, Paola, Spezzano della Sila, Cosenza (1-2), San Giovanni in Fiore, Crotone, Lamezia Terme, Cropani, Catanzaro, Soverato, Vibo Valentia, Tropea, Polistena, Marina di Gioiosa Jonica, Villa San Giovanni, Reggio Calabria, Bova Marina e si estendono per l'intera Calabria.

La popolazione selezionata ha avuto o potrebbe anche non avere avuto<sup>114</sup> l'opportunità di fruire dell'obbligatorietà scolastica corrispondente a otto anni, introdotta nel 1962 dalla normativa italiana, ma a prescindere da questa eventualità, è certo che l'intento di questo lavoro di tesi è di evidenziare le necessità formative di una parte di popolazione che intende difendersi, e per tale ragione rientra nei sistemi formativi dei CTP acquisendo le competenze necessarie, dai processi di esclusione dalle svariate situazione lavorative, che escludono *chi poco sa, poco sa fare e poco sa adeguarsi*<sup>115</sup> dalle metamorfosi delle società, e che non possono assicurarsi risposte adeguate e supporto in progetti formativi improvvisati e discontinui.

---

<sup>114</sup> Come è facilmente intuibile per coloro che si iscrivono e frequentano, nei CTP, ai corsi finalizzati al conseguimento del titolo del Primo Ciclo d'istruzione (CPC), e per quanti partecipano ai Corsi a favore di cittadini stranieri per l'Integrazione Linguistica e Sociale (CILS), l'eventualità di avere frequentato percorsi d'istruzione è veramente remota.

<sup>115</sup>V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 28.

## **2. Modelli di analisi della competenza alfabetica e metodologie**

Nella società attuale la qualità della vita e l'apertura alla trasformazione, da parte di intere popolazioni, sono definite dal possesso di *patrimoni* di competenze alfabetiche funzionali tali da consentire a ogni individuo di padroneggiare quel processo che, attraverso la raccolta e la produzione di informazione, realizza la sua crescita culturale. Ecco perché, negli studi sui bisogni culturali, in particolar modo degli adulti, finalizzati al supporto e all'estensione di azioni mirate, la questione critica è la necessità di rendicontare non solo lo *status*, la quantità e la qualità delle competenze possedute da una popolazione, ma soprattutto evidenziare la coscienza che le persone hanno dei propri bisogni formativi e del valore attribuito, da essi, al rinvigorismento delle competenze già acquisite. Se a ciò si aggiunge che apprendere in età adulta è un atto spontaneo che sottende, però, una volontà precisa di scelta di formazione, si intuisce, che investire nel *life long learning* e nel *life wide learning* corrisponde al sostenere e al ri-creare situazioni sociali tali da fare germogliare una sana, dinamica e durevole curiosità intellettuale. Pertanto, il presente lavoro di non si limiterà a *registrare* i livelli culturali della popolazione di interesse con questionario e prove cognitive, ma si proverà ad interpretarli, ponendoli in relazione con le variabili di natura demografica e socio-economica, al fine di prospettare ambienti formativi che riescano a soddisfare i bisogni culturali odierni dei cittadini che intendono vivere e partecipare la società d'appartenenza, supportati dalle risorse territoriali.

Ad ogni modo, l'evoluzione che ha caratterizzato, in termini quantitativi, quindi di durata, e qualitativi, il processo di alfabetizzazione negli ultimi decenni, non ha prodotto l'effetto atteso. Infatti, il letteratismo si connota, oggi, come un evento negativo perché nonostante in genere accada che le competenze alfabetiche funzionali necessarie nella società della conoscenza non siano statiche ed immutabili ma si evolvano, *o dovrebbero evolversi*, in relazione alle trasformazioni economiche e sociali di una società, nella maggior parte dei paesi industrializzati si rileva una limitata padronanza, nonché una specifica e precisa regressione delle competenze in oggetto.

Le cause che determinano ciò sono diversificate, alcune riconducibili agli effetti del processo di globalizzazione, altre addebitabili a problemi strettamente correlati ai contesti locali. Ad ogni modo, i risultati di tutte le indagini internazionali, nazionali, condotte dall'Ocse, con il coinvolgimento dell'Italia, o semplicemente regionali, indicano la

medesima direzione, la regressione delle competenze/abilità per la vita negli adulti dai 16 ai 65 anni è reale, e le acquisizioni già maturate sono gravemente compromesse. Ne deriva, dunque, la necessità di approfondire, attraverso il ricorso a strumenti costruiti appositamente, la conoscenza di questi nuovi scenari emersi dalle Indagini (Ials, All, Predil) al fine di *leggere e valutare* le realtà locali e le difficoltà delle persone di difendere lo *status* di cittadini democratici. Il modello adottato dalle indagini sulle competenze della popolazione adulta, più volte citate, consente di rilevare lo stato di salute del letteratismo, quell'insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza.

Tale opportunità, dunque, conduce alla consapevolezza delle capacità degli adulti di tipo cognitivo e ragionativo e rendiconta, altresì, la specifica capacità di produrre ed estrapolare informazioni presenti in testi scritti continui e non continui<sup>116</sup>, di esprimersi attraverso linguaggi formalizzati, nonché di pervenire a risoluzione di problemi della quotidianità attraverso la loro analisi.

Più volte si è definita quella abilità riconosciuta come elemento di forza, garante di una dignitosa posizione socio-economica entro la società degli adulti e al contempo indicatore di difficoltà a fruire delle risorse sociali e culturali di un popolo, ma non si sono esplicitati appieno gli ambiti entro i quali indagare il possesso di tale abilità.

Questo lavoro intende dipanare la rilevazione delle competenze ampiamente descritte, all'interno di quegli ambiti individuati dalle indagini assunte come riferimento (Ials-Sials, All, Predil) e di cui si offre, per completezza di trattazione (Tab. 3.7), la descrizione dettagliata e fedele all'originale<sup>117</sup> e precisamente Prose literacy, Document literacy, Numeracy, Problem solving.

Le ragioni di tale scelta sono da ravvisare nell'opportunità offerta da questa modalità di indagine di ricostruire i sistemi di influenza reciproca tra variabili individuali e dinamiche socioculturali nel contesto regionale e tra le varie province attraverso l'esplorazione di circostanze specifiche di vita e di lavoro.

---

<sup>116</sup>Cfr. G. Asquini, "La competenza in lettura dei quindicenni", in *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni*, Rapporto nazionale Pisa, Ocse-Pisa, Armando Editore, Roma, 2008, p.134.

<sup>117</sup>Cfr. V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 58 – V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 31.

**Definizione di letteratismo (competenze funzionali) e abilità per la vita**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b><i>Prose literacy</i></b>    | Le conoscenze ed abilità necessarie per capire ed usare l'informazione contenuta in testi quali editoriali, di giornali, notizie, brochure, manuali di istruzioni, ecc.  |
| <b><i>Document literacy</i></b> | Le conoscenze e le abilità richieste per localizzare e usare l'informazione contenuta in vari formati, quali formulari per domande di lavoro, busta paga, orari di treni, bus, aerei, carte geografiche e mappe, tabelle e grafici.  |
| <b><i>Numeracy</i></b>          | Le conoscenze e le abilità richieste per trattare, attraverso i linguaggi formalizzati della matematica, diverse situazioni.   |
| <b><i>Problem solving</i></b>   | Il problem solving è riferito alla capacità di pensare per obiettivi e agire in situazioni per le quali non sono disponibili procedure di routine. Chi risolve un problema ha un obiettivo più o meno definito, ma non sa immediatamente come raggiungerlo. Il problema nasce dalla incongruenza tra obiettivi e scelte ammissibili. La comprensione della situazione problematica e il suo progressivo svilupparsi, passo per passo, basandosi sulla capacità di ragionare e pianificare della persona impegnata in questo compito, costituisce il processo di problem solving. |

**Tab. 3.7 – Fonte Ials – All – Ambiti di competenza**

Ma l'obiettivo di misurare le abilità richiede, oltre alla puntuale definizione degli ambiti entro i quali l'aggregato di abilità/competenze si rende esaminabile, l'esplicitazione dell'intensità, della gradualità che si evidenzia nel suo esercizio. Ecco, dunque, che le competenze alfabetiche, definite dall'indagine All come un *continuum*, si devono disporre lungo una scala progressiva, appositamente predisposta, che traduce in punteggi le diversità di competenze possedute da singoli individui, da parti di popolazioni, da popolazioni intere. D'altro canto, è ben nota l'impossibilità di distinguere, nella globalità dell'universo, al cui interno i mezzi di comunicazione sono tanto diffusi da apparire quasi invasivi, l'analfabeta assoluto<sup>118</sup>, totale, da colui che sostanzialmente non lo è.

Tuttavia, quando si svolge un'indagine come quella in oggetto, ciò che si può valutare quantitativamente, quindi *misurare*, è il livello delle competenze dominate. Dunque, per procedere nella direzione delineata, bisogna identificare la misura in cui gli individui, le popolazioni, padroneggiano ciascuna competenza. A tale scopo, ancora una volta, si assumono come riferimento le indagini Ials, All, che hanno predisposto scale di misurazione prodotte secondo *la Item Response Theory*<sup>119</sup> che definiscono cinque livelli di

<sup>118</sup>Cfr. V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, cit., p. 9.

<sup>119</sup> La procedura dell'Item Response Theory si sostanzia di un'unica scala di misura in cui colloca i quesiti (rapportati alla loro difficoltà) e gli informanti (a seconda della loro performance). Cfr., G. Bove, "Metodologia per la misura dei livelli di competenza nelle indagini educative su larga scala", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000.

competenza, e distribuiscono gli *item*<sup>120</sup>, sulla scala dei livelli individuati, a seconda del punteggio assegnato a ciascuno di esso. Per quanto riguarda l'indagine Ials le scale di misurazione predisposte sono tre perché tre sono gli ambiti indagati, mentre l'indagine All, riprendendo la stessa scala di punteggio per misurare le prove di literacy (prose e document) e numeracy, ne predispose una quarta al fine di rilevare le competenze, distribuite però su quattro livelli, relative ad un altro ambito, il problem solving.

Le scale adottate nelle indagini citate, discriminano molto bene l'eccellenza, motivo, questo, che attribuisce di sicuro, ampio valore agli strumenti elaborati, ma che non consente, però, di discriminare in maniera specifica e approfondita le competenze basse eventualmente rilevate. Ciò rappresenta, un elemento trascurabile per paesi come la Norvegia in cui gli individui che si dispongono nei primi due livelli della scala di competenza di prose literacy sono il 34,1%, ma costituisce un limite per i Paesi, come l'Italia, in cui la parte della popolazione che si è collocata nei medesimi livelli è addirittura più del 70%, perché evidenzia una situazione di *rischio* di incompetenza alfabetica oggettivamente troppo alta. Per cui diventa prioritario, per il nostro paese, condurre un'analisi approfondita sui livelli minimi rilevati per acquisire consapevolezza della modalità e della qualità di distribuzione delle quote di popolazione illetterata.

Tale considerazione preliminare, è d'ausilio per comprendere le ragioni che hanno condotto questo lavoro a scegliere di indagare le competenze alfabetiche basse degli adulti, e nello specifico degli adulti calabresi, scelta già operata dall'indagine Predil per la popolazione della Campania,. Si avrà, così, l'opportunità di individuare le variabili che concorrono a impoverire e a rendere estremamente fragili le competenze alfabetiche in Calabria, ma soprattutto si riveleranno

aspetti specifici che sappiano distinguere, in un quadro di "illetteratismo diffuso" il nucleo di popolazione che è quasi del tutto illetterata, quella che ha debolissime e deboli competenze, quella che ha competenze sufficientemente solide<sup>121</sup>.

Dunque, è in parte sul modello delle due indagini internazionali Ials e All, relativamente alla metodologia, ed in parte sul modello Predil, per i livelli specifici delle competenze che ha inteso rilevare, che si sono individuati i cinque livelli di competenza e costruita la

---

<sup>120</sup> L'*item* è il singolo quesito che compone le prove del test cognitivo e si sostanzia di una domanda in due parti: una invariabile (corpo della domanda, che corrisponde all'esposizione del problema), l'altra articolata nelle n alternative di risposta (che corrispondono alle soluzioni).

<sup>121</sup>V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 34.

relativa scala per misurare le abilità rilevate dalle prove tradizionali di literacy e dalle prove di problem solving per l'indagine che questo lavoro di tesi ha inteso porre in essere. Di seguito si indicano, ora, e si descrivono sinteticamente i livelli di competenza individuati<sup>122</sup>, che intendono identificare e misurare le incompetenze di coloro che non riescono o riescono a fatica a raggiungere il livello 3 delle scale internazionali Ials e All. È, in questa prospettiva che la metodologia è stata sviluppata, allo scopo di predisporre strumenti idonei a discriminare queste popolazioni.

### Descrizione dei livelli di competenza

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Livello 1</b> | Si situano in questo primo livello soggetti con incompetenza molto grave, tale da ostacolare la comprensione di testi, continui e non continui che siano caratterizzati da articolazioni sintattiche seppure semplici. La difficoltà di relazionarsi in maniera adeguata con messaggi pubblicitari, insegne di negozi definisce il soggetto illetterato.  |
| <b>Livello 2</b> | Nel secondo livello si collocano i soggetti con incompetenza nell'uso dei linguaggi di base, fondamentali nella società della conoscenza, che consentono di accedere all'informazione e di produrne. Per rilevare ciò, sono inserite anche delle prove lessicali all'interno dei test.  |
| <b>Livello 3</b> | Chi si situa al terzo livello dimostra una capacità limitata di usare i linguaggi fondamentali nella società della conoscenza.  |
| <b>Livello 4</b> | Il quarto livello indica una sufficiente padronanza dei linguaggi fondamentali e delle capacità di calcolo necessari per la raccolta e la produzione di informazioni, per la comprensione di testi, grafici, tabelle, ecc.  |
| <b>Livello 5</b> | La parte di popolazione che è compresa nel quinto livello può contare su di una competenza preliminare, relativamente stabile, sulla quale è possibile costruire i pilastri dell'edificio relativo al possesso delle competenze alfabetiche necessarie per esercitare la cittadinanza democratica. <b>La competenza rilevata con questo livello corrisponde al livello 3 delle scale internazionali Ials e All.</b> |

Tab. 3.8 – Livelli di competenza per la ricerca nel territorio calabrese

<sup>122</sup>Ivi, pp.35- 38

### **3. Gli strumenti della rilevazione in un contesto regionale: costruzione del questionario socio-culturale e delle prove cognitive**

L'estrema accuratezza posta nella definizione della metodologia richiede una parallela attenzione nella definizione e realizzazione degli strumenti che consentono di rilevare abilità e competenze negli adulti. A tale scopo si esplicitano, ore, alcune fasi che hanno condotto alla loro determinazione. Come si è specificato, attraverso le prove si intende *misurare* le competenze, ma la *misurazione*, definita da Carmines e Zeller (1979) come *il processo di legare concetti astratti a indicatori empirici*<sup>123</sup>, cioè un processo che comporta un esplicito e organizzato piano per classificare e spesso quantificare, certo non è un'operazione semplice, ma richiede una specifica attenzione in primo luogo nei confronti delle modalità adottate. Innanzitutto lo strumento di misura, nel caso di specie la prova oggettiva a risposta multipla<sup>124</sup>, proprio perché consente di misurare, deve possedere alcune caratteristiche che ne garantiscano il pertinente funzionamento. E con ciò ci si riferisce alla *validità, attendibilità e oggettività*. Il primo requisito essenziale di una prova è che sia valida. Con *validità* si intende la capacità di una misura di misurare esattamente ciò che intende misurare. Per quanto attiene alla validità è importante specificare che non è lo strumento in sé che è possibile valutare, ma lo strumento in rapporto allo scopo per cui è impiegato, difatti uno strumento è valido per un certo tipo di fenomeno, ma non lo è per misurare un altro procedimento. Con il termine *attendibilità* si esprime la ripetitività di un risultato, in pratica un test somministrato più volte esprime sempre lo stesso risultato<sup>125</sup>; mentre *l'oggettività* è rappresentata dalla possibilità che le singole domande hanno di predefinire la risposta in un'unica soluzione esatta. Tali caratteristiche rappresentano la

---

<sup>123</sup> E. G. Carmines, R. Zeller, *Reliability and Validity Assessment*, London, Sage, 1979, p. 23.

<sup>124</sup> Le prove oggettive sono strumenti di misura costituiti da domande prevalentemente a risposta chiusa, che implicano l'esecuzione di una consegna identica per tutti gli informanti in oggetto e con tecniche precise per la valutazione dei risultati. Sono dette oggettive perché eliminano l'influenza di discernimenti personali di chi valuta. Oggettività di misurazione significa che la misurazione è nei risultati che si traggono e non in chi la compie. E oggettive sono tutte quelle prove che consentono di predeterminare l'esattezza delle risposte. Le prove oggettive sono di diverso tipo: scelta multipla, vero falso, corrispondenze, completamento.

<sup>125</sup> Ecco come De Landsheere esemplifica, attraverso delle analogie chiarificatrici, rispettivamente la validità e l'attendibilità: *un metro mal costruito che misurasse cinque centimetri di troppo, indicherebbe la stessa lunghezza ad ogni misurazione, ma condurrebbe tuttavia ad una conclusione falsa; e idealmente uno stesso esame (scritto o orale) superato più volte senza che l'alunno abbia il tempo di apprendere cose nuove, dovrebbe condurre sempre allo stesso risultato. Ci si augura, quindi, che sia esatto, come un metro che, ben utilizzato, misuri la stessa lunghezza, approssimata ad un errore minimo.* Cfr., G. De Landsheere, *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 27 (Tit. or., *Evaluation continue et examens précis de docimologie*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1970).

garanzia di una prova utile allo scopo perseguito. D'altro canto le procedure di misurazione devono essere utilizzate come strumento di indagine e non come soluzione di problemi, pertanto, in fase di costruzione è, altresì, prescrittivo attenersi a precise regole per la formulazione degli item a scelta multipla. Le principali si riferiscono *alla posizione e soluzione del problema, alla formulazione linguistica, all'organizzazione degli item e alla convenzione grafica*<sup>126</sup>.

Il rispetto di queste regole scaturisce dall'esigenza di garantire l'efficacia e l'efficienza degli strumenti costruiti, evitando, così, di enunciare item dubbi e pretesti estrinseci alla loro soluzione, e di invalidare ogni elemento che servirebbe a misurare comportamenti estranei agli obiettivi che si è deciso di misurare.

Dunque, per questa ricerca sono due gli strumenti messi a punto ed utilizzati per la rilevazione: un questionario (Cfr. Appendice – Strumenti di rilevazione), che ha l'obiettivo di ricostruire il background socio-culturale dell'informante, e un fascicolo contenente le prove tradizionali di literacy e di problem solving che consente di misurare il livello di competenza alfabetica. La valenza positiva dell'impianto di questa ricerca, e quindi

---

<sup>126</sup> Al fine di condividere la fatica profusa in fase di elaborazione delle prove, si riporta la sintesi proposta nel testo in nota, che descrive in maniera dettagliata le regole prescrittive da seguire per una corretta formulazione degli item a risposta multipla **Posizione e soluzione del problema**: la domanda deve focalizzare un solo problema o concetto, esprimendolo con precisione per evitare incertezze e confusioni nella scelta della risposta; usare distruttori plausibili rispetto al problema considerato. Ogni distrattore deve, per contenuto e natura, risultare in qualche modo collegato alle domande. **Formulazione linguistica**: formulare la domanda in forma semplice ed esplicita. Il corpo di una domanda dovrebbe essere composto da una frase in forma interrogativa o affermativa; usare un linguaggio simile a quello del testo a cui ci si riferisce; formulare i distruttori e la risposta corretta in modo omogeneo. Questi devono essere relativamente simili sia per struttura sintattica sia per la lunghezza; evitare che le risposte esatte e i distruttori riprendano termini o formulazioni usate nel testo o nella domanda (a meno che la domanda non richieda di localizzare un punto preciso del testo); evitare, nella costruzione delle alternative, l'utilizzazione di espressioni come *sempre, tutti, ogni, dappertutto*, che inducono a credere nell'inesattezza della risposta che le contiene. Evitare ugualmente termini come *quasi sempre, spesso, qualche volta*, che inducono a credere nell'esattezza delle alternative. Unica eccezione a quanto detto è il caso in cui tali espressioni sono usate in scala graduata: *sempre, quasi sempre, talvolta, quasi mai, mai*; evitare domande con negazioni semplici o doppie. Se è proprio indispensabile mantenere una negazione nella domanda, evidenziarla in neretto, con sottolineatura o usando la lettera maiuscola; quando si tratta di proporre risposte che indicano cifre o quantità disporle in ordine crescente o decrescente; evitare alternative del tipo: nessuna di queste, sia a) che c), tutte le precedenti; evitare che elementi grammaticali o la struttura della frase favoriscano l'individuazione della risposta esatta; fare in modo che le domande siano tra loro interdipendenti, per evitare che l'una suggerisca una risposta all'altra. **Organizzazione degli item**: non usare alcuna risposta precedente come distruttore o come risposta corretta in altre domande; prevedere la collocazione della risposta corretta in modo che, nell'insieme delle domande, le risposte esatte non corrispondano tutte alla stessa lettera. **Convenzioni grafiche**: le risposte alle domande che terminano con il punto interrogativo devono cominciare con la maiuscola; per convenzione, alla fine di ogni alternativa di risposta si usa il punto; le intitolazioni a completamento non terminano mai con i due punti o con i puntini sospensivi. Cfr. G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Anicia, Roma, 1995, p. 91.



l'interesse dei centri di formazione (CTP), è stata confermata dalla prova pilota, che ha verificato su un piccolo campione, l'efficacia degli strumenti predisposti. Rilevante e recente è la presenza, tra le diverse nel questionario, delle sezioni relative agli apprendimenti informali e all'uso delle nuove tecnologie, che si sono rivelate adeguate alla raccolta delle tante informazioni finalizzate all'esplorazione di aspetti rilevanti della trasformazione del lavoro e della vita sociale. Il questionario precede la somministrazione delle prove cognitive e si sostanzia di 9 sezioni e precisamente:

1. Informazioni demografiche
2. Informazioni sulle lingue parlate
3. Informazioni sull'attività lavorativa
4. Informazioni sui genitori
5. Informazioni sulla partecipazione ad attività di educazione, istruzione e formazione
6. Informazioni sulle abitudini di lettura, scrittura e calcolo sul lavoro
7. Informazioni sulle abitudini di lettura, scrittura e calcolo nella vita quotidiana, sul capitale sociale e sul benessere
8. Informazioni sulla conoscenza e sull'uso delle nuove tecnologie
9. Informazioni sul reddito

Il fascicolo delle prove cognitive contiene, invece, 72 item per le prove di literacy (esattamente 24 item per ciascun ambito indagato: prose, document, numeracy), a cui si aggiungono 8 item per le prove di problem solving (Cfr., Appendice - Strumenti di rilevazione). La messa a punto e l'inserimento nel fascicolo delle prove di problem solving ha confermato che questa tipologia di prove può far progredire la ricerca nella direzione della predisposizione di strumenti adatti all'esplorazione di quel sapere tacito, che appare una dimensione essenziale dei processi di sviluppo di abilità/competenze<sup>127</sup>. Si riportano, a seguire, esempi delle prove utilizzate.

---

<sup>127</sup> V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 92.

### *Esempi di prove: Prose Literacy*

*Comprensione di testi in prosa, si richiede di individuare l'informazione, di arricchirla e trarre semplici inferenze*

### *Le scale per misurare il vento e il mare*

#### **Intensità del vento – Effetti del vento sul mare (scala Beaufort)**

Una delle scale utilizzate più frequentemente é quella di Beaufort, che permette di misurare la velocità del vento attraverso i suoi effetti sull'ambiente e nello specifico sul mare. Beaufort utilizza l'anemometro, uno strumento a mulinello che misura velocità e direzione del vento, esprimendo i suoi valori in nodi. Questa scala, ideata nel 1805, prende il nome dall'ammiraglio britannico Francis Beaufort, Navam 1774-1857, è una misura empirica e ha come fenomeno di interesse (e lo descrive) anche l'**effetto del vento sul mare**.

- **Stato del mare – Altezza delle onde (scala Douglas)**

La scala Douglas misura l'altezza significativa delle onde del mare attraverso uno strumento, l'altimetro. In generale, quindi, il fenomeno di interesse della scala Douglas è **l'altezza significativa delle onde del mare**, che è calcolata a partire dalle altezze di tutte le onde presenti in un'area della superficie marina. Come per il vento anche per lo stato del mare esistono numerose scale, ma la più semplice di tutte è la scala Douglas, introdotta nel 1921 dal capitano H. P. Douglas della Marina Britannica.

### Le scale per misurare il vento e il mare

Dopo aver letto l'articolo riportato nella pagina precedente risponda alle domande, indicando con una crocetta la risposta che le sembra corretta.

- 19 La scala di Douglas misura
- a) l'estensione in altezza delle onde
  - b) la profondità delle onde
  - c) l'altezza delle onde a partire dai movimenti d'aria
  - d) il risultato dell'azione del vento sulle distese d'acqua
- 20 L'anemometro esprime i suoi valori in
- a) ampere
  - b) nodi
  - c) gradi
  - d) metri
- 21 L'anemometro è uno strumento che serve
- a) a misurare la velocità e la direzione delle correnti marine
  - b) a calcolare il numero delle onde in una determinata zona
  - c) a misurare il rumore e la direzione del vento
  - d) a misurare il verso e la rapidità delle onde
- 22 L'altimetro è uno strumento utilizzato per misurare
- a) a quale altitudine si verificano i movimenti d'aria
  - b) la profondità del mare
  - c) l'estensione in altezza delle onde
  - d) il numero delle onde in una determinata zona
- 23 Le scale di Beaufort e di Douglas sono state introdotte rispettivamente
- a) alla fine del 1800 e alla fine del 1900
  - b) agli inizi del 1800 e agli inizi del 1900
  - c) alla fine del 1800 e all'inizio del 1900
  - d) alla fine del 1900 e all'inizio del 1800
- 24 I criteri adottati dalle scale di Beaufort e di Douglas
- a) prevedono diverse modalità di misurazione dei fenomeni
  - b) prevedono tempi diversi di misurazione dei fenomeni
  - c) prevedono entrambe modalità dirette di misurazione dei fenomeni
  - d) prevedono entrambe modalità indirette di misurazione dei fenomeni

## Document Literacy

*Comprensione di grafici, documenti come schemi, cartine, tabelle, compilazione di moduli*

### **LA SICILIA SULLE ORME DEI MILLE**

Visitiamo la Sicilia, l'isola più estesa del Mar Mediterraneo, circondata dal Mare Ionio e dal Mar Tirreno, per ripercorrere, nel 2007, la liberazione dell'isola grazie all'intervento di Garibaldi, accolto con generosità dalle popolazioni contadine che vedevano in lui un "liberatore" sociale, e ai suoi Mille.

Il nostro viaggio, storico e artistico, seguirà le tappe della spedizione dei Mille avvenuta il 20 luglio 1860, (lo sbarco a Marsala, poi Salemi, la prima importante vittoria sul nemico a Calatafimi, Palermo e Milazzo che vide la liberazione dell'isola, tranne Messina) unitamente alla visita della Civica Galleria d'Arte Moderna nel complesso monumentale di Sant'Anna a Palermo, al Duomo Arabo-Normanno di Monreale, e al Museo Archeologico del Convento di S. Nicola con vista panoramica sulla Collina dei Templi ad Agrigento.



### **La Sicilia**

- **25 707 Km<sup>2</sup> di Superficie (la più estesa del Mar Mediterraneo)**
- **5 098 200 Abitanti**

## L'isola

Osservi le informazioni presenti nella pagina precedente, poi completi e risponda alle domande, indicando con una crocetta la risposta che le sembra corretta.

- 37 Tracci sulla cartina l'itinerario **artistico** organizzato
- 38 L'itinerario della nostra visita in Sicilia è scandito
- a) da interessi turistici e vacanzieri
  - b) dal desiderio di ripercorrere momenti storici e artistici
  - c) da interessi paesaggistici e naturalistici
  - d) da interessi folcloristici
- 39 La prima importante battaglia vinta dai garibaldini è stata quella di
- a) Calatafimi
  - b) Marsala
  - c) Palermo
  - d) Messina
- 40 Dalla spedizione di Mille sono trascorsi
- a) 148 anni
  - b) 158 anni
  - c) 168 anni
  - d) 178 anni
- 41 Gli abitanti della Sicilia hanno accolto i Garibaldini con
- a) indifferenza e sfiducia
  - b) perplessità e freddezza
  - c) ostilità e resistenza
  - d) calore ed entusiasmo
- 42 La Sicilia è un'isola circondata dai mari
- a) Ionio e Tirreno
  - b) Ionio e Mediterraneo
  - c) Adriatico e dal Tirreno
  - d) Mediterraneo e Adriatico

## Numeracy

*Competenza matematica funzionale richiesta per fare calcoli, condurre a risoluzione problemi in diversi contesti*

### L'aperitivo – North wind



#### **Ingredienti**

$\frac{1}{4}$  di brandy

$\frac{1}{2}$  di ginger

#### **Fasi di preparazione**

Per preparare l'aperitivo North Wind è necessario versare gli ingredienti (brandy e ginger) nello shaker e successivamente agitare bene per cinque minuti. Aggiungere ghiaccio a piacere e poi servire.



**Caraffa A**



**Caraffa B**

Naturalmente l'arte di mescolare le bevande dipende anche da molte cose che non sono puramente alcool. Dovete far diventare i liquori pastosi, dolci, ricchi, profumati e, in innumerevoli altri modi, congeniali al gusto di ragazze sofisticate. Spesso una bevanda è guarnita in una maniera che accentua la sua apparenza come il suo profumo ed aroma, come con le olive nei "martini", la scorza di cetriolo nel "Pimm's Cup" o la fragola nello "champagne cocktail".

Gli Ingredienti di base: Preparare cocktails non significa solo miscelare determinate qualità di liquori, ma dare a queste miscele un tocco particolare, un certo aroma, quel qualcosa insomma che stimola palato e... stomaco.

Nel 1806 nella rivista americana chiamata "The Balancer" furono per la prima volta stampati, in forma moderna, gli ingredienti di un cocktail. Durante il Convegno I.B.A del 1993, si convenne di chiamare "Cocktails" tutte le bevande ottenute dalla miscelazione di due o tre ingredienti, comprese gocce e correzioni. Diversamente si rischierebbe di creare troppa confusione di sapori e aromi.

## L'APERITIVO

Osservi l'immagine riportata nella pagina precedente, legga le indicazioni seguenti, indichi quanto richiesto e risponda alle domande, indicando con una crocetta nel quadratino corrispondente la risposta che le sembra corretta.

La caraffa A è piena di brandy, la caraffa B contiene circa un  $\frac{1}{4}$  di ginger.

Per poter preparare l'aperitivo le occorre una soluzione composta da  $\frac{1}{4}$  di ginger e  $\frac{1}{2}$  di brandy.

- 55 Indichi direttamente sulla caraffa B quale sarà il livello della soluzione per l'aperitivo
- 56 La sequenza di preparazione dell'aperitivo corretta indicata è
- a) versare gli ingredienti, agitare, aggiungere ghiaccio e servire
  - b) agitare, versare gli ingredienti, servire e aggiungere ghiaccio
  - c) versare gli ingredienti, agitare, servire e bere
  - d) aggiungere ghiaccio, agitare gli ingredienti, servire e bere
- 57 Preparare i cocktails significa anche dare alle miscele un tocco che
- a) stimola palato e stomaco
  - b) impoveriscono palato e stomaco
  - c) stimola udito e stomaco
  - d) stimola palato e cuore
- 58 L'arte di mescolare le bevande fa diventare i liquori
- a) pastosi, dolci, ricchi, profumati
  - b) dolci, poveri, profumati, pastosi,
  - c) pastosi, ricchi, amari, profumati
  - d) pastosi, dolci, ricchi, senza profumo
- 59 Gli ingredienti di un cocktail furono pubblicati per la prima volta
- a) nel 1806
  - b) nel 1816
  - c) nel 1906
  - d) nel 2006
- 60 Nel 1993 si decise di chiamare Cocktails tutte le bevande ottenute dalla miscelazione di
- a) due o tre ingredienti
  - b) infiniti ingredienti
  - c) tre o quattro ingredienti
  - d) gli ingredienti preferiti

**Problem solving**

*Comprensione di una situazione problematica e relativa risoluzione attraverso una procedura non preconstituita*

**ORGANIZZARE UN VIAGGIO ALL'ESTERO**



?

**Introduzione**

Lei fa parte di un gruppo di amici, insieme decidete di fare una nuova esperienza: un viaggio all'estero. Considerato che del gruppo, è quello che ha più inventiva, sarà lei ad organizzare il viaggio.





### 73. Attività preliminari

Ha deciso che il viaggio si farà in una grande città d' Europa, ovvero a Parigi.  
Dopo accurate e diverse ricerche, ha circoscritto le opzioni interessanti:

| <b>PARIGI</b>   |              |
|---|--------------|
| Prezzo del biglietto aereo a/r :  | <b>130 €</b> |
| Prezzo dell'Hotel a due**   |              |
| - 3 notti (Colazione inclusa), 2 camere (triple),   | <b>94 €</b>  |
| - 3 notti (Colazione inclusa), 3 camere (doppie)  | <b>110 €</b> |
| L'hotel è situato vicino all'aeroporto, ma distante dal centro della città <sup>1</sup> : |              |
| Spese per pranzo e cena per 3 giorni:   | <b>90 €</b>  |
| <br><b>1 Il costo del taxi per spostarsi dall'aeroporto è di 45 €</b>                     |              |

Prima di decidere la sua preferenza legga attentamente le informazioni scritte di seguito.

- Il numero di persone che farà parte del viaggio è 6.
- Sia a lei che ai suoi amici piace camminare nei centri storici.
- Per i vostri spostamenti non volete utilizzare mezzi di trasporto pubblico.
- I partecipanti vogliono contenere al massimo le spese di soggiorno..

---

Il costo totale è riferito alla quota di una persona



### Domanda 73 a.

## PARIGI

|  |              |
|--|--------------|
| Prezzo del biglietto aereo a/r :                 | <b>130 €</b> |
| Prezzo dell'Hotel a due**                        |              |
| - 3 notti, (Colazione inclusa) 2 camere triple   | <b>105 €</b> |
| - 3 notti (Colazione inclusa), 3 camere (doppie) | <b>135 €</b> |

L'hotel è situato nel centro storico della città.

|                                      |              |
|--------------------------------------|--------------|
| Spese per pranzo e cena per 3 giorni | <b>110 €</b> |
|--------------------------------------|--------------|

Sconto del 10% per gruppi superiori a 5 persone

Tenendo conto delle informazioni assunte e delle preferenze espresse, per il suo soggiorno a Parigi sceglierà

- a) la prima opzione perché l'hotel è distante dal centro storico e lontano dai rumori cittadini
- b) la seconda opzione perché l'hotel è più economico, si trova nel centro storico e consente passeggiare,
- c) la seconda opzione perché l'hotel si trova nel centro storico e deve ricorrere al taxi per gli spostamenti
- d) la prima opzione perché il costo complessivo del soggiorno è inferiore e risponde alle esigenze dei partecipanti



### Domanda 73 b.

Tra le varie soluzioni di pernottamento previste, sceglierà la soluzione

- a) 3 camere doppie perché è più vantaggiosa
- b) 2 camere triple perché è meno vantaggiosa
- c) 3 camere doppie perché è meno comoda
- d) 2 camere triple perché è più vantaggiosa



#### 74. Organizzare il viaggio

Ha annotato un elenco di azioni da compiere per l'organizzazione della gita.

|    |  |
|----|--|
| 1  | Illustrare il viaggio agli amici   |
| 2  | Versare l'acconto all'hotel ospitante i partecipanti al viaggio (15 giorni prima di partire) |
| 3  | Preparare una brochure del viaggio con i riferimenti utili durante la permanenza             |
| 4  | Raccogliere le adesioni dei partecipanti   |
| 5  | Comunicare gli aspetti organizzativi al gruppo (6 giorni prima della partenza)               |
| 6  | Contattare l'hotel scelto  |
| 7  | Prenotare i biglietti aerei  |
| 8  | Riscuotere l'ultima quota del viaggio  |
| 9  | Individuare la meta del viaggio  |
| 10 | Incassare l'acconto da parte di tutti i partecipanti   |



#### Domanda 74.

L'unica sequenza corretta tra quelle proposte nella tabella riportata di seguito è la

|            |   |   |    |    |    |   |   |    |   |   |
|------------|---|---|----|----|----|---|---|----|---|---|
| Sequenza A | 3 | 7 | 1  | 5  | 4  | 9 | 2 | 10 | 8 | 6 |
| Sequenza B | 9 | 2 | 10 | 8  | 6  | 5 | 4 | 3  | 7 | 1 |
| Sequenza C | 9 | 1 | 4  | 6  | 10 | 2 | 7 | 5  | 3 | 8 |
| Sequenza D | 1 | 5 | 2  | 10 | 3  | 7 | 4 | 9  | 8 | 6 |



#### 75. Imprevisti

Una volta prenotato sia il volo, sia l'hotel, due giorni prima della data decisa per la partenza 1 partecipante, dei 6, l'unico che parla francese, ritira la sua adesione al viaggio

per problemi di salute. La persona ha già pagato il biglietto per il volo ma non ha versato la quota dell'hotel. Ci potranno essere delle conseguenze, quali

|   |   |
|---|---|
| A | L'hotel in cui è previsto il pernottamento dovrà essere avvisato                          |
| B | Si dovrà ridurre la permanenza sul luogo  |
| C | Le tappe previste durante il viaggio andranno modificate                                  |
| D | Bisognerà contattare un interprete  |
| E | L'orario della partenza subirà una variazione   |
| F | La spesa complessiva dell'hotel si dovrà ricalcolare, includendo la spesa dell'interprete |



#### Domanda 75.

Le conseguenze possibili sull'organizzazione della gita saranno

- a) D – E - F
- b) B – C - D
- c) A – D - F
- d) A – B

#### 4. Pillole di statistica: l'item analysis e la prova pilota

Se di valutazione degli apprendimenti, quindi di competenze alfabetiche acquisite, si intende ancora ragionare, ed è quanto è nelle intenzioni di chi dipana questa ricerca, non si possono ignorare i basamenti matematici che scienze altamente qualificate come la statistica possono destinare a chi ha a cuore un'impostazione corretta delle procedure didattiche associate alla valutazione. L'affermazione *fare seriamente didattica comporta sapersi fare i conti*<sup>128</sup> (De Mauro, 1985) pur non richiamando l'uso tipicamente umanista dell'estrinsecazione *fare i conti*, nel senso di rapportarsi con il passato, di studio minuzioso di vantaggi e di svantaggi, esprime la convinzione, pienamente condivisa, del linguista De Mauro che in materia di lingua si debbano compiere addizioni, divisioni, in pratica è necessario eseguire calcoli. La stretta correlazione tra accadimenti di lingua e numeri è fortemente evidenziata quando, sempre De Mauro, scrive

Il modo in cui ricorriamo a una lingua per costruire, inviare e ricevere frasi e testi, realizzati sia oralmente sia in forma scritta, ricade nell'ambito di studi della teoria matematica della comunicazione elaborata da Claude Shannon e Warren Weaver mezzo secolo fa. Chi vuol guardare a fondo nel funzionamento del linguaggio non può eluderla. Partendo da essa e dagli studi pionieristici di uno psicologo americano, George Kingsley Zipf, negli anni cinquanta un matematico ancora agli

<sup>128</sup> T. De Mauro, *Prolegomeni ad una ridefinizione della didattica*, in "Università Progetto", 6, 1985.

esordi, diventato poi assai noto, Benoît Mandelbrot, mostrò in quale misura l'utilizzazione dei dati della statistica linguistica consentiva di costruire *une nouvelle physique de la langue* per illuminare e confrontare la struttura dei testi di una stessa e di diverse lingue e anche aspetti delicati e sfumati dello stile<sup>129</sup>.

A fronte di ciò e della consapevolezza che lo sviluppo della statistica è determinato dalla variabilità dei dati relativi ad un dato fenomeno e in funzione della complessità di quest'ultimo (complessità che ha prodotto una contaminazione vera e propria tra le scienze umane), il bisogno di utilizzare strumenti efficaci per una lettura ed interpretazione dei fatti linguistici incontra, quanto più è possibile intuire, terreno estremamente fertile. La strumentazione più rispondente è quella proposta dall'analisi statistica. Lo scopo primario dell'analisi statistica è di andare oltre le capacità osservative dirette di chi è impegnato in rilevazioni e di effettuare una lettura più precisa dei fenomeni di volta in volta oggetto di indagine. Dunque, è in ciò che si è appena esplicitato che è rintracciabile la ragione per cui, ora si arguirà su numeri.

Una prova finalizzata alla rilevazione di competenze alfabetiche non può dirsi compiuta ancora prima di una verifica sperimentale su un gruppo di informanti con peculiarità analoghe a quelle della popolazione destinataria della rilevazione. Pertanto, anche in riferimento ad un'idea di scuola intesa come laboratorio ideale, quindi luogo in cui testare gli strumenti di valutazione, la ricerca in oggetto, prevede nei CTP, istituti scolastici e di formazione per eccellenza, una fase di *try-out* degli strumenti sperimentali, nello specifico delle prove di prose, di document, di numeracy e di problem solving. Ciò si rende necessario, altresì, in ragione della considerazione che l'opportunità di avvalersi di strumenti affidabili e collaudati, certamente qualifica una procedura di valutazione impostata su prove oggettive. I risultati sono poi da ricanalizzare attraverso una tecnica specifica per individuare le domande maggiormente facili o difficili, rispetto ai diversi livelli complessivi degli informanti. Ad ogni modo, va precisato che la tecnica che consente di acquisire tali informazioni relative al funzionamento dei singoli item, e alla prova nella sua totalità è identificata con il nome di *item-analysis*. Per dirlo con Calonghi

---

<sup>129</sup> C. Bernardini, T. De Mauro, *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003, p.79.

l'item analisi è una tecnica descrittiva: consente di vedere certe caratteristiche e di decidere esclusioni, nuovi raggruppamenti e simili, ma difficilmente dà indicazioni per migliorare la qualità di singoli item<sup>130</sup>.

L'idea di fondo di questa tecnica è che chi ottiene un punteggio alto nella prova complessiva debba conseguenzialmente avere un buon risultato anche nel singolo item, per cui in presenza di risposte negative da parte di individui che complessivamente hanno ottenuto un punteggio complessivo elevato, ciò che appare auspicabile è una riconsiderazione della formulazione dell'item e dell'opportunità della sua presenza nella prova.

Attraverso l'item-analysis si può aver conto:

- a) della facilità e difficoltà<sup>131</sup> media delle domande (indice di facilità)
- b) facilità o difficoltà dei quesiti per coloro che vanno complessivamente bene (o male) all'intera prova (indice di discriminatività)
- c) il rapporto tra le risposte alle diverse domande, cioè se misurano in sostanza la medesima abilità (indice di correlazione tra domande e la prova).

A questo punto della digressione nel campo della matematica e della statistica interessa sottolineare, che l'intento degli indici citati è rilevare e valutare il processo di insegnamento-apprendimento, nel caso di interesse valutare in che misura ma soprattutto quali competenze alfabetiche siano ben solide e su quali è imprescindibile intervenire.

Dunque, ritornando alla necessità di testare la strumentazione, per la prova pilota il campione selezionato è di 17 persone inserite nei percorsi formativi attuati nel Centro Territoriale Permanente di Spezzano della Sila - Cosenza, ed è costruito attraverso una tecnica rigorosa quale l'estrazione casuale dall'elenco dei frequentanti dei corsi attivati

---

<sup>130</sup> L. Calonghi, *Statistiche d'informazione e di valutazione*, Bulzoni, Roma, 2 voll., 1978, p. 56.

<sup>131</sup> Un primo elemento da considerare per l'analisi dell'efficacia di un quesito contenuto in una prova è il suo livello di difficoltà, cioè verificare quanto è difficile trovare la risposta corretta per il gruppo che ha compilato la prova. Questo aspetto relativistico è fondamentale per capire il funzionamento dell'item analisi, che non intende definire la qualità dei quesiti in assoluto, ma stimarne l'efficacia in relazione al gruppo sottoposto a valutazione. L'esperienza svolta da indagini su ampi campioni ha dimostrato che i quesiti più efficaci sono quelli che presentano un indice compreso tra 0,25 e 0,75. Per discriminatività si intende la capacità di una domanda/quesito di misurare le differenze nell'abilità/competenza che viene verificata/considerata dalla prova nei soggetti di un dato gruppo in esame: nel nostro caso, la capacità di distinguere livelli di abilità diversi, ovvero separare i ragazzi bravi da quelli meno bravi. L'indice di discriminatività varia da -1 e 1, ma sono da considerare accettabili solo i quesiti che presentano un valore superiore a 0,30. Cfr. G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerno, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Anicia, Roma, 1995, p. 149 – P. Lucisano, *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino, 1989, p. 101.

all'inizio dell'anno scolastico 2008-09. Alla somministrazione del fascicolo di prove al campione prescelto è seguita l'elaborazione dei dati e l'item analysis (riportata nelle tabelle successive) per ciascun ambito indagato, per ogni prova, corredata da indici di facilità, di discriminatività, nonché dell'indicazione della capacità attrattiva dei distrattori. Nell'analisi, assumendo come dato acquisito che le alternative errate hanno principalmente la funzione di *distrarre*, si deve, pertanto, vigilare sulle scelte che i distrattori sono stati capaci di accogliere: l'assenza di scelta è infatti sinonimo di un distrattore eccessivamente errato, di contro uno che riceveva un numero di opzioni elevato, anche superiore a quello ottenuto dalla risposta corretta, indica una eccessiva capacità attrattiva; sia nell'una che nell'altra eventualità è necessario intervenire e riformulare gli item. Ad ogni modo si sottolinea che la loro definizione ed analisi è di primaria importanza, soprattutto nella fase di calibrazione del test. Infatti, tali variabili, hanno consentito un controllo sull'efficacia dei singoli item per il tipo di abilità che la prova intende misurare e suggerito come impostare delle vere e proprie procedure di recupero per i quesiti che si sono rivelati inosservanti nei confronti del compito ad essi affidato.

**Tab. 3.9 Item analysis Prose literacy**

|                       | item 1 | item 2 | item 3 | item 4 | item 5 | item 6 | item 7 | item 8 | item 9 | item 10 | item 11 | item 12 | Totale |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 10              | D      | B      | B      | D      | B      | C      | A      | C      | C      | B       | B       | D       | 1      |
| stud. 15              | D      | B      | D      | A      | B      | D      | A      | B      | D      | B       | A       | B       | 1      |
| stud. 17              | A      | B      | A      | C      | B      | A      | B      | B      | B      | B       | B       | B       | 3      |
| stud. 16              | C      | D      | D      | D      | C      | C      | A      | B      | D      | A       | B       | C       | 4      |
| stud. 11              | D      | D      | A      | A      | C      | C      | C      | C      | A      | A       | A       | A       | 5      |
| stud. 13              | D      | A      | A      | C      | A      | C      | D      | D      | C      | C       | B       | A       | 5      |
| stud. 12              | B      | D      | C      | A      | A      | D      | C      | C      | D      | D       | D       | A       | 6      |
| stud. 01              | A      | C      | D      | D      | A      | B      | A      | A      | D      | A       | C       | A       | 6      |
| stud. 03              | A      | D      | B      | B      | A      | B      | C      | D      | D      | A       | C       | A       | 7      |
| stud. 08              | D      | D      | D      | C      | A      | B      | B      | C      | D      | A       | B       | A       | 8      |
| stud. 09              | B      | C      | D      | C      | D      | B      | C      | A      | D      | D       | B       | A       | 8      |
| stud. 02              | D      | D      | A      | A      | A      | B      | C      | A      | D      | B       | B       | A       | 9      |
| stud. 06              | A      | D      | A      | C      | A      | A      | C      | A      | B      | A       | B       | A       | 9      |
| stud. 05              | B      | D      | A      | B      | D      | B      | D      | A      | D      | A       | B       | A       | 9      |
| stud. 04              | B      | D      | B      | D      | A      | B      | C      | A      | D      | A       | B       | A       | 10     |
| stud. 14              | D      | D      | A      | C      | A      | D      | C      | A      | D      | A       | B       | A       | 10     |
| stud. 07              | B      | D      | A      | C      | A      | B      | C      | A      | D      | A       | B       | A       | 12     |
| Chiave                | B      | D      | A      | C      | A      | B      | C      | A      | D      | A       | B       | A       |        |
| Risposta A            | 24     | 6      | 47     | 24     | 59     | 12     | 24     | 47     | 6      | 59      | 12      | 76      |        |
| Risposta B            | 29     | 18     | 18     | 12     | 18     | 47     | 12     | 18     | 12     | 24      | 71      | 12      |        |
| Risposta C            | 47     | 12     | 6      | 41     | 12     | 24     | 53     | 24     | 12     | 6       | 12      | 6       |        |
| Risposta D            | 6      | 65     | 29     | 24     | 12     | 18     | 12     | 12     | 71     | 12      | 6       | 6       |        |
| omiss.                | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità              | 0,29   | 0,65   | 0,47   | 0,41   | 0,59   | 0,47   | 0,53   | 0,47   | 0,71   | 0,59    | 0,71    | 0,76    |        |
| discrim.              | 0,50   | 0,67   | 0,33   | 0,33   | 0,67   | 0,67   | 0,67   | 1,00   | 0,50   | 0,50    | 0,33    | 0,67    |        |
| discrim.<br>Distratt. |        |        |        |        |        |        |        |        |        |         |         |         |        |
| A                     | 0,00   | -0,17  | 0,33   | -0,17  | 0,67   | 0,00   | -0,50  | 1,00   | -0,17  | 0,50    | -0,33   | 0,67    |        |
| B                     | 0,50   | -0,50  | 0,00   | 0,17   | -0,50  | 0,67   | -0,17  | -0,50  | 0,00   | -0,33   | 0,33    | -0,33   |        |
| C                     | -0,17  | 0,00   | 0,00   | 0,17   | -0,33  | -0,67  | 0,67   | -0,33  | -0,33  | -0,17   | 0,00    | -0,17   |        |
| D                     | -0,33  | 0,67   | -0,33  | -0,17  | 0,17   | 0,00   | 0,00   | -0,17  | 0,50   | 0,00    | 0,00    | -0,17   |        |



**Tab. 3.10 Item analysis Prose literacy**

|                       | item 13 | item 14 | item 15 | item 16 | item 17 | item 18 | item 19 | item 20 | item 21 | item 22 | item 23 | item 24 | Totale |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 16              | A       | C       | C       | A       | C       | D       | B       | C       | A       | B       | C       | C       | 1      |
| stud. 10              | D       | B       | B       | C       | D       | C       | A       | C       | C       | D       | A       | A       | 2      |
| stud. 17              | B       | A       | D       | C       | C       | C       | A       | A       | B       | B       | B       | D       | 2      |
| stud. 15              | B       | D       | C       | A       | C       | D       | D       | B       | D       | A       | B       | C       | 3      |
| stud. 11              | A       | D       | A       | B       | D       | B       | B       | B       | A       | B       | A       | A       | 5      |
| stud. 14              | C       | D       | B       | B       | C       | B       | B       | B       | A       | A       | D       | A       | 5      |
| stud. 12              | C       | A       | D       | C       | A       | C       | D       | B       | B       | C       | B       | A       | 6      |
| stud. 13              | C       | D       | A       | B       | A       | A       | C       | D       | D       | C       | A       | A       | 7      |
| stud. 04              | A       | D       | A       | D       | B       | A       | C       | B       | D       | C       | D       | A       | 7      |
| stud. 06              | C       | C       | A       | D       | A       | A       | A       | A       | C       | C       | A       | A       | 8      |
| stud. 09              | C       | B       | A       | D       | A       | A       | B       | A       | C       | C       | B       | A       | 8      |
| stud. 03              | C       | D       | B       | D       | A       | A       | A       | D       | B       | C       | B       | B       | 8      |
| stud. 08              | C       | D       | A       | B       | A       | A       | A       | B       | D       | C       | C       | A       | 9      |
| stud. 01              | D       | D       | A       | D       | B       | A       | A       | B       | A       | C       | B       | A       | 10     |
| stud. 02              | C       | D       | A       | D       | A       | A       | A       | B       | B       | C       | D       | A       | 10     |
| stud. 07              | D       | D       | A       | D       | A       | B       | A       | B       | A       | C       | B       | A       | 10     |
| stud. 05              | C       | D       | A       | D       | A       | A       | A       | B       | A       | C       | B       | A       | 12     |
| Chiave                | C       | D       | A       | D       | A       | A       | A       | B       | A       | C       | B       | A       |        |
| Risposta A            | 18      | 12      | 59      | 12      | 53      | 53      | 53      | 18      | 35      | 12      | 24      | 13      |        |
| Risposta B            | 12      | 12      | 18      | 24      | 12      | 18      | 24      | 59      | 24      | 18      | 47      | 6       |        |
| Risposta C            | 53      | 12      | 12      | 18      | 24      | 18      | 12      | 12      | 18      | 65      | 12      | 12      |        |
| Risposta D            | 18      | 65      | 12      | 47      | 12      | 12      | 12      | 12      | 24      | 6       | 18      | 6       |        |
| omiss.                | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità              | 0,53    | 0,65    | 0,59    | 0,47    | 0,53    | 0,53    | 0,53    | 0,59    | 0,35    | 0,65    | 0,47    | 0,59    |        |
| discrim.              | 0,50    | 0,50    | 0,67    | 0,83    | 0,83    | 0,83    | 0,67    | 0,33    | 0,33    | 1,00    | 0,33    | 0,33    |        |
| discrim.<br>Distratt. |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |
| A                     | -0,33   | -0,17   | 0,67    | -0,33   | 0,83    | 0,83    | 0,67    | -0,17   | 0,00    | -0,33   | -0,33   | 0,33    |        |
| B                     | -0,33   | -0,17   | -0,17   | -0,17   | 0,17    | -0,17   | -0,50   | 0,33    | 0,17    | -0,50   | 0,33    | 0,17    |        |
| C                     | 0,50    | -0,17   | -0,33   | -0,33   | -0,67   | -0,33   | 0,00    | -0,33   | -0,17   | 1,00    | 0,00    | -0,33   |        |
| D                     | 0,17    | 0,50    | -0,17   | 0,83    | -0,33   | -0,33   | -0,17   | 0,17    | 0,00    | -0,17   | 0,00    | -0,17   |        |

**Tab. 3.11 Item analysis Document literacy**

|                         | item 25 | item 26 | item 27 | item 28 | item 29 | item 30 | item 31 | item 32 | item 33 | item 34 | item 35 | item 36 | Totale |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 07                | C       | A       | A       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | C       | B       | A       | 2      |
| stud. 10                | A       | A       | C       | A       | C       | B       | A       | B       | C       | B       | D       | B       | 3      |
| stud. 17                | B       | B       | B       | D       | C       | D       | C       | D       | D       | C       | C       | C       | 3      |
| stud. 01                | A       | B       | D       | A       | B       | C       | C       | A       | B       | B       | A       | B       | 3      |
| stud. 08                | D       | A       | D       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | C       | B       | C       | 3      |
| stud. 15                | A       | B       | A       | C       | D       | B       | A       | C       | A       | A       | A       | B       | 4      |
| stud. 11                | C       | B       | B       | A       | A       | A       | B       | A       | A       | A       | B       | A       | 4      |
| stud. 16                | A       | B       | D       | D       | A       | C       | A       | D       | C       | B       | D       | B       | 5      |
| stud. 13                | A       | B       | A       | B       | B       | C       | B       | C       | D       | D       | C       | B       | 6      |
| stud. 09                | B       | A       | B       | D       | A       | D       | D       | C       | D       | D       | C       | D       | 6      |
| stud. 14                | A       | A       | B       | D       | A       | A       | B       | D       | D       | A       | D       | D       | 8      |
| stud. 12                | D       | B       | C       | D       | A       | A       | B       | C       | A       | A       | C       | B       | 8      |
| stud. 04                | A       | A       | D       | C       | A       | A       | D       | C       | D       | C       | A       | B       | 8      |
| stud. 02                | A       | B       | D       | D       | A       | D       | A       | C       | D       | A       | C       | B       | 9      |
| stud. 03                | A       | A       | B       | D       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | A       | B       | 10     |
| stud. 06                | A       | A       | D       | B       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | A       | B       | 10     |
| stud. 05                | A       | A       | D       | C       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | C       | B       | 11     |
| Chiave                  | A       | A       | D       | D       | A       | A       | B       | C       | D       | A       | C       | B       |        |
| Risposta A              | 65      | 53      | 18      | 29      | 71      | 41      | 24      | 12      | 29      | 47      | 29      | 12      |        |
| Risposta B              | 12      | 47      | 29      | 12      | 12      | 24      | 41      | 6       | 6       | 18      | 18      | 65      |        |
| Risposta C              | 12      |         | 12      | 18      | 12      | 18      | 24      | 53      | 12      | 24      | 35      | 12      |        |
| Risposta D              | 12      |         | 41      | 41      | 6       | 18      | 12      | 29      | 53      | 12      | 18      | 12      |        |
| omiss.                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità                | 0,65    | 0,53    | 0,41    | 0,41    | 0,71    | 0,41    | 0,41    | 0,53    | 0,53    | 0,47    | 0,35    | 0,65    |        |
| discrim.                | 0,33    | 0,30    | 0,33    | 0,33    | 0,67    | 0,83    | 0,67    | 0,83    | 0,67    | 0,67    | 0,33    | 0,50    |        |
| discrim.<br>Distrattori |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |
| A                       | 0,33    | 0,17    | -0,33   | -0,67   | 0,67    | 0,83    | -0,17   | -0,17   | -0,33   | 0,67    | 0,17    | -0,17   |        |
| B                       | -0,17   | -0,17   | 0,00    | 0,17    | -0,17   | -0,67   | 0,67    | -0,17   | -0,17   | -0,33   | -0,33   | 0,50    |        |
| C                       | -0,17   |         | 0,00    | 0,17    | -0,33   | -0,17   | -0,67   | 0,83    | -0,17   | -0,33   | 0,33    | -0,33   |        |
| D                       | 0,00    |         | 0,33    | 0,33    | -0,17   | 0,00    | 0,17    | -0,50   | 0,67    | 0,00    | -0,17   | 0,00    |        |

**Tab. 3.12 Item analysis Document literacy**

|                         | item 37 | item 38 | item 39 | item 40 | item 41 | item 42 | item 43 | item 44 | item 45 | item 46 | item 47 | item 48 | Totale |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 10                | B       | D       | C       | A       | C       | D       | A       | C       | C       | B       | A       | C       | 1      |
| stud. 14                | B       | A       | C       | D       | A       | C       | B       | B       | A       | C       | D       | A       | 1      |
| stud. 12                | B       | A       | A       | D       | A       | D       | C       | D       | A       | C       | B       | A       | 2      |
| stud. 15                | B       | B       | B       | B       | C       | C       | A       | B       | A       | B       | D       | C       | 2      |
| stud. 07                | A       | A       | D       | A       | D       | A       | A       | D       | B       | B       | A       | D       | 4      |
| stud. 08                | B       | C       | D       | A       | D       | A       | A       | C       | C       | B       | C       | D       | 4      |
| stud. 17                | A       | B       | B       | C       | D       | C       | B       | B       | C       | C       | B       | B       | 4      |
| stud. 16                | A       | A       | C       | C       | D       | A       | A       | B       | D       | A       | B       | B       | 5      |
| stud. 01                | B       | A       | D       | A       | B       | A       | D       | D       | A       | A       | C       | C       | 6      |
| stud. 11                | A       | C       | B       | D       | A       | A       | A       | A       | A       | A       | A       | B       | 6      |
| stud. 04                | A       | B       | D       | A       | D       | B       | D       | C       | B       | A       | D       | A       | 6      |
| stud. 05                | B       | D       | A       | A       | D       | A       | A       | A       | A       | D       | C       | B       | 8      |
| stud. 13                | A       | D       | A       | A       | D       | A       | D       | B       | A       | D       | C       | B       | 9      |
| stud. 03                | A       | B       | A       | A       | D       | B       | D       | A       | D       | D       | C       | B       | 9      |
| stud. 02                | B       | B       | A       | A       | D       | A       | D       | A       | A       | D       | C       | B       | 10     |
| stud. 09                | A       | B       | A       | C       | B       | A       | D       | A       | A       | A       | C       | B       | 10     |
| stud. 06                | A       | B       | A       | A       | D       | A       | D       | A       | A       | A       | C       | A       | 11     |
| Chiave                  | A       | B       | A       | A       | D       | A       | D       | A       | A       | A       | C       | B       |        |
| Risposta A              | 53      | 29      | 41      | 59      | 18      | 59      | 41      | 35      | 59      | 35      | 18      | 24      |        |
| Risposta B              | 47      | 41      | 18      | 6       | 12      | 12      | 12      | 29      | 12      | 24      | 18      | 47      |        |
| Risposta C              |         | 12      | 18      | 18      | 12      | 18      | 6       | 18      | 18      | 18      | 47      | 18      |        |
| Risposta D              |         | 18      | 24      | 18      | 59      | 12      | 41      | 18      | 12      | 24      | 18      | 12      |        |
| omiss.                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità                | 0,53    | 0,41    | 0,41    | 0,59    | 0,59    | 0,59    | 0,41    | 0,35    | 0,59    | 0,35    | 0,47    | 0,47    |        |
| discrim.                | 0,50    | 0,50    | 0,83    | 0,33    | 0,50    | 0,50    | 0,83    | 0,83    | 0,33    | 0,33    | 0,83    | 0,83    |        |
| discrim.<br>Distrattori |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |
| A                       | 0,50    | -0,50   | 0,83    | 0,33    | -0,33   | 0,50    | -0,50   | 0,83    | 0,33    | 0,33    | -0,33   | -0,17   |        |
| B                       | -0,50   | 0,50    | -0,17   | -0,17   | 0,17    | 0,17    | -0,17   | -0,17   | -0,17   | -0,67   | -0,17   | 0,83    |        |
| C                       |         | -0,17   | -0,33   | 0,17    | -0,33   | -0,33   | -0,17   | -0,33   | -0,33   | -0,33   | 0,83    | -0,33   |        |
| D                       |         | 0,17    | -0,33   | -0,33   | 0,50    | -0,33   | 0,83    | -0,33   | 0,17    | 0,67    | -0,33   | -0,33   |        |

**Tab. 3.13 Item analysis Numeracy**

|                         | item 49 | item 50 | item 51 | item 52 | item 53 | item 54 | item 55 | item 56 | item 57 | item 58 | item 59 | item 60 | Totale |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 17                | B       | C       | C       | B       | C       | D       | B       | D       | D       | D       | B       | C       | 1      |
| stud. 10                | C       | B       | D       | B       | A       | D       | A       | D       | B       | A       | D       | C       | 3      |
| stud. 16                | C       | B       | B       | C       | B       | B       | B       | D       | A       | D       | A       | D       | 3      |
| stud. 11                | A       | A       | B       | B       | B       | A       | B       | A       | A       | A       | B       | D       | 4      |
| stud. 04                | A       | A       | B       | A       | A       | A       | B       | A       | B       | D       | C       | A       | 5      |
| stud. 13                | B       | D       | A       | A       | A       | B       | B       | B       | C       | C       | C       | D       | 5      |
| stud. 14                | B       | A       | C       | A       | D       | B       | B       | C       | B       | A       | D       | A       | 6      |
| stud. 15                | A       | C       | B       | D       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | C       | B       | 4      |
| stud. 07                | B       | A       | A       | C       | A       | A       | A       | A       | A       | B       | D       | B       | 7      |
| stud. 08                | A       | B       | A       | D       | A       | C       | A       | A       | A       | B       | D       | B       | 5      |
| stud. 12                | B       | A       | A       | B       | A       | A       | A       | D       | A       | A       | A       | B       | 8      |
| stud. 01                | D       | A       | A       | A       | A       | B       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 02                | B       | C       | A       | A       | A       | B       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 03                | B       | A       | A       | A       | A       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | A       | 12     |
| stud. 05                | C       | A       | A       | A       | A       | B       | A       | C       | A       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 06                | D       | A       | A       | D       | A       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 09                | B       | C       | A       | A       | D       | C       | A       | A       | A       | B       | A       | B       | 7      |
| Chiave                  | B       | A       | A       | A       | A       | B       | A       | A       | A       | A       | A       | A       |        |
| Risposta A              | 24      | 53      | 59      | 47      | 65      | 29      | 53      | 59      | 71      | 59      | 47      | 41      |        |
| Risposta B              | 47      | 18      | 24      | 24      | 18      | 47      | 47      | 6       | 18      | 18      | 12      | 29      |        |
| Risposta C              | 18      | 24      | 12      | 12      | 6       | 12      |         | 12      | 6       | 6       | 18      | 12      |        |
| Risposta D              | 12      | 6       | 6       | 18      | 12      | 12      |         | 24      | 6       | 18      | 24      | 18      |        |
| omiss.                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità                | 0,47    | 0,53    | 0,59    | 0,47    | 0,65    | 0,47    | 0,53    | 0,59    | 0,71    | 0,59    | 0,47    | 0,41    |        |
| discrim.                | 0,50    | 0,33    | 0,83    | 0,50    | 0,33    | 0,50    | 0,50    | 0,50    | 0,67    | 0,50    | 0,83    | 0,67    |        |
| discrim.<br>Distrattori |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |
| A                       | -0,33   | 0,33    | 0,83    | 0,50    | 0,33    | -0,33   | 0,50    | 0,50    | 0,67    | 0,50    | 0,83    | 0,67    |        |
| B                       | 0,17    | -0,33   | -0,50   | -0,50   | -0,33   | 0,50    | -0,50   | -0,17   | -0,33   | 0,17    | -0,33   | 0,17    |        |
| C                       | -0,17   | 0,17    | -0,17   | -0,17   | -0,17   | 0,17    |         | 0,17    | -0,17   | -0,17   | -0,33   | -0,33   |        |
| D                       | 0,33    | -0,17   | -0,17   | 0,17    | 0,17    | -0,33   |         | -0,50   | -0,17   | -0,50   | -0,17   | -0,50   |        |

**Tab. 3.14 Item analysis Numeracy**

|                         | item 61 | item 62 | item 63 | item 64 | item 65 | item 66 | item 67 | item 68 | item 69 | item 70 | item 71 | item 72 | Totale |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| stud. 11                | A       | A       | D       | A       | A       | C       | D       | C       | C       | B       | B       | B       | 1      |
| stud. 16                | D       | C       | A       | D       | D       | D       | A       | A       | B       | C       | C       | C       | 1      |
| stud. 15                | A       | A       | A       | A       | A       | C       | A       | C       | C       | A       | B       | D       | 2      |
| stud. 08                | B       | C       | D       | A       | C       | B       | D       | A       | D       | B       | D       | B       | 2      |
| stud. 07                | B       | C       | A       | A       | A       | C       | B       | A       | A       | B       | D       | B       | 3      |
| stud. 17                | D       | C       | B       | B       | D       | C       | B       | B       | D       | D       | D       | C       | 3      |
| stud. 10                | D       | B       | B       | C       | C       | B       | D       | B       | C       | B       | C       | A       | 3      |
| stud. 13                | B       | D       | B       | D       | B       | D       | C       | B       | B       | A       | D       | B       | 5      |
| stud. 12                | C       | B       | C       | B       | B       | B       | B       | A       | A       | A       | A       | D       | 6      |
| stud. 04                | B       | A       | B       | C       | B       | A       | B       | A       | B       | D       | D       | C       | 6      |
| stud. 14                | B       | D       | A       | B       | D       | A       | B       | A       | A       | D       | C       | A       | 7      |
| stud. 01                | B       | D       | B       | C       | B       | A       | B       | A       | A       | A       | A       | B       | 9      |
| stud. 09                | B       | D       | B       | B       | A       | A       | B       | A       | A       | A       | B       | A       | 9      |
| stud. 03                | B       | D       | B       | C       | B       | A       | B       | A       | C       | A       | A       | C       | 10     |
| stud. 05                | B       | D       | B       | B       | B       | A       | C       | D       | C       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 06                | C       | D       | C       | B       | B       | A       | B       | A       | C       | A       | A       | A       | 10     |
| stud. 02                | B       | D       | B       | B       | B       | A       | B       | A       | C       | A       | A       | A       | 12     |
| Chiave                  | B       | D       | B       | B       | B       | A       | B       | A       | C       | A       | A       | A       |        |
| Risposta A              | 12      | 18      | 24      | 24      | 24      | 47      | 12      | 65      | 29      | 53      | 35      | 35      |        |
| Risposta B              | 59      | 12      | 53      | 41      | 47      | 18      | 59      | 18      | 18      | 24      | 18      | 29      |        |
| Risposta C              | 12      | 24      | 12      | 24      | 12      | 24      | 12      | 12      | 41      | 6       | 18      | 24      |        |
| Risposta D              | 18      | 47      | 12      | 12      | 18      | 12      | 18      | 6       | 12      | 18      | 29      | 12      |        |
| omiss.                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| errate                  | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       |        |
| facilità                | 0,59    | 0,47    | 0,53    | 0,41    | 0,47    | 0,47    | 0,59    | 0,65    | 0,41    | 0,53    | 0,35    | 0,35    |        |
| discrim.                | 0,50    | 1,00    | 0,67    | 0,50    | 0,83    | 1,00    | 0,50    | 0,33    | 0,33    | 0,83    | 0,83    | 0,67    |        |
| discrim.<br>Distrattori |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |
| A                       | -0,33   | -0,33   | -0,50   | -0,67   | -0,33   | 1,00    | -0,33   | 0,33    | 0,17    | 0,83    | 0,83    | 0,67    |        |
| B                       | 0,50    | 0,00    | 0,67    | 0,50    | 0,83    | -0,17   | 0,50    | -0,17   | -0,17   | -0,50   | -0,17   | -0,33   |        |
| C                       | 0,17    | -0,67   | 0,17    | 0,33    | -0,17   | -0,67   | 0,17    | -0,33   | 0,33    | -0,17   | -0,17   | -0,17   |        |
| D                       | -0,33   | 1,00    | -0,33   | -0,17   | -0,33   | -0,17   | -0,33   | 0,17    | -0,33   | -0,17   | -0,50   | -0,17   |        |

**Tab. 3.15 Item analysis Problem solving**

|                         | item 73 a | item 73 b | item 74 | item 75 | item 76 a | item 76 b | item 77 | item 78 | Totale |
|-------------------------|-----------|-----------|---------|---------|-----------|-----------|---------|---------|--------|
| stud. 16                | B         | C         | B       | B       | C         | D         | D       | A       | 1      |
| stud. 01                | A         | B         | A       | D       | D         | A         | A       | C       | 1      |
| stud. 10                | C         | C         | A       | D       | D         | B         | B       | A       | 1      |
| stud. 03                | A         | B         | A       | A       | B         | C         | A       | B       | 2      |
| stud. 07                | B         | A         | C       | A       | C         | D         | A       | D       | 2      |
| stud. 12                | D         | A         | A       | C       | B         | A         | C       | D       | 2      |
| stud. 13                | D         | C         | D       | D       | B         | C         | D       | A       | 2      |
| stud. 14                | A         | B         | D       | B       | B         | C         | D       | A       | 2      |
| stud. 04                | B         | D         | B       | C       | D         | B         | C       | D       | 3      |
| stud. 08                | C         | B         | C       | A       | B         | B         | B       | D       | 3      |
| stud. 11                | B         | D         | C       | D       | B         | B         | C       | C       | 5      |
| stud. 17                | B         | A         | C       | D       | B         | C         | C       | C       | 5      |
| stud. 15                | B         | D         | C       | A       | A         | C         | B       | C       | 6      |
| stud. 05                | B         | D         | C       | C       | A         | C         | B       | D       | 6      |
| stud. 06                | B         | D         | D       | C       | B         | C         | B       | C       | 7      |
| stud. 09                | B         | D         | C       | C       | B         | C         | B       | C       | 8      |
| stud. 02                | B         | D         | C       | C       | B         | C         | B       | C       | 8      |
| Chiave                  | B         | D         | C       | C       | B         | C         | B       | C       |        |
| Risposta A              | 18        | 18        | 24      | 24      | 12        | 12        | 18      | 24      |        |
| Risposta B              | 59        | 24        | 12      | 12      | 59        | 24        | 41      | 6       |        |
| Risposta C              | 12        | 18        | 47      | 35      | 12        | 53        | 24      | 41      |        |
| Risposta D              | 12        | 41        | 18      | 29      | 18        | 12        | 18      | 29      |        |
| omiss.                  | 0         | 0         | 0       | 0       | 0         | 0         | 0       | 0       |        |
| errate                  | 0         | 0         | 0       | 0       | 0         | 0         | 0       | 0       |        |
| facilità                | 0,59      | 0,41      | 0,47    | 0,35    | 0,59      | 0,53      | 0,41    | 0,41    |        |
| discrim.                | 0,67      | 0,83      | 0,67    | 0,50    | 0,33      | 0,83      | 0,67    | 0,67    |        |
| discrim.<br>Distrattori |           |           |         |         |           |           |         |         |        |
| A                       | -0,33     | -0,17     | -0,67   | -0,17   | 0,33      | -0,33     | -0,50   | -0,33   |        |
| B                       | 0,67      | -0,33     | -0,17   | -0,17   | 0,33      | -0,17     | 0,67    | -0,17   |        |
| C                       | -0,17     | -0,33     | 0,67    | 0,50    | -0,33     | 0,83      | 0,00    | 0,67    |        |
| D                       | -0,17     | 0,83      | 0,17    | -0,17   | -0,33     | -0,33     | -0,17   | -0,17   |        |

## 5. La scala di misurazione per la ricerca sulla popolazione adulta calabrese

Per valutare quale sia il grado di competenza degli individui che appartengono al campione è necessario, come si è già evidenziato, corredarsi di strumenti oggettivi al fine di misurare i risultati del set di prove sottoposte ai singoli individui. Pertanto, insieme alla dimensione utilitaristica dell'item analysis, si considerano anche le procedure di realizzazione delle statistiche descrittive, cioè le misurazioni relative al gruppo di informanti impegnato nella prova oggettiva, specifiche procedure, si spera fruttuose, al fine di pervenire ad una valutazione delle abilità che si intendono verificare attraverso le prove, e che rendono, in qualche modo, il quadro più dinamico e complesso. È possibile, infatti, descrivere e/o sintetizzare le informazioni che pervengono da una specifica prova, ricorrendo a indici statistici. Pertanto, si esegue, ora, la verifica dei risultati raggiunti dal gruppo della prova pilota, al fine di realizzare una scala di attribuzione dei punteggi. Per cui, procedendo con ordine, per ogni gruppo di prova (Prose literacy, Document literacy, Numeracy e Problem solving), si sono calcolati i punteggi ottenuti da ogni individuo protagonista della rilevazione e si sono utilizzati specifici metodi statistici quali Moda, Mediana, Media e Deviazione standard<sup>132</sup>. È evidente, come ancora una volta sono i numeri a costituire un supporto prezioso: infatti, l'esperienza docimologica consente di definire la distribuzione di punteggi su una scala Pentenaria<sup>133</sup>, che si sostanzia di cinque giudizi generalmente associati alle prime cinque lettere dell'alfabeto. Ricorrendo ed applicando i metodi citati si è costruita una Scala Pentenaria per ciascun ambito indagato

---

<sup>132</sup> La *Moda* è il primo dato da elaborare ed è connesso al punteggio/valore conseguito dagli informanti che si presenta con maggiore frequenza. Più che da un calcolo si ottiene in seguito ad un'osservazione attenta e scrupolosa da parte del rilevatore, e consente di stimare sommariamente i risultati del gruppo destinatario dell'indagine. Alla statistica descrittiva appartiene la *Mediana* rappresentata dal valore ottenuto dall'informante collocato al centro della serie nella distribuzione dei punteggi. L'importanza della Mediana è rintracciabile nell'opportunità che essa offre nel dividere il gruppo in due metà. Per quanto concerne la *Media aritmetica*, terza misura di statistica descrittiva, è necessario ricorrere ad una vera e propria formula matematica. La sua funzione è di indicare il punteggio medio ottenuto dal gruppo di informanti, adulti nel caso di specie. La finalità delle statistiche descrittive è di acquisire consapevolezza circa l'andamento complessivo del gruppo di informanti, ma considerando l'elemento costitutivo del gruppo, il singolo individuo, diventa necessario conoscere i risultati individuali dei componenti il gruppo che ne determinano l'omogeneità o l'eterogeneità. La misura che esplicita il livello di omogeneità di un dato gruppo è definita *Deviazione Standard*. Cfr. G. Asquini, L. Piria, "Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive" in L. Pagnoncelli (a cura di), *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, Anicia, Roma, 1999, p. 285

<sup>133</sup> La procedura per ricavare la distribuzione pentenaria è la seguente: a) A partire dalla Media si ricava la fascia centrale C che comprende tutti i punteggi maggiori della media - ½ dev. st. e inferiori alla media + ½ dev. st. b) I punteggi compresi tra la media + ½ dev. st. e la media più 1.5 dev. st. formeranno la fascia B. In modo simmetrico i punteggi tra la media - ½ dev. st. e la media - 1.5 dev. st. formeranno la fascia D. c) I rimanenti punteggi formeranno gli altri due estremi. Cfr., P. Lucisano, *Lettura e comprensione*, cit., p. 113.

prima, e poi per l'intero fascicolo di prove prescindendo dai singoli gruppi. Tale distribuzione ha diviso il campione ed ha classificato i rispondenti nei cinque livelli di competenza: A, B, C, D, E (ovviamente la A rappresenta il punteggio fortemente positivo, la E rappresenta il punteggio fortemente negativo). D'altro canto, si è già specificata l'utilità di definire delle fasce di livello di abilità e dunque, è per tale e specifica ragione che generalmente, così come nel caso di specie, si ricorre alla distribuzione Pentenaria. Difatti, l'analisi dei risultati per i diversi livelli consentirà di capire l'ampiezza della fascia di popolazione adulta calabrese che presenta scarse, o per meglio dire, inadeguate competenze alfabetiche, e rappresenterà con chiarezza uno dei principali fattori di criticità del sistema educativo nazionale: l'assenza di *rientri* nel sistema formativo che garantiscano quegli interventi di *manutenzione* sulle competenze alfabetiche acquisite, auspicati da Vertecchi (v.1.1), e che, tra l'altro, ridurrebbero la regressione, per ora ipotizzata, ma in fase di analisi dei dati, tristemente tangibile. Ad ogni modo, è importante specificare che le procedure (item analysis e statistiche descrittive) sinteticamente evidenziate altro non sono che materiali realizzati al fine di assicurarsi, rispettivamente, misure oggettive e opportunità di valutare un gruppo specifico di informanti che interagisce con le medesime prove. Tale distinguo sembra far riferimento ad una categorizzazione generale della statistica, segmentata tra inferenziale e descrittiva<sup>134</sup>. Tuttavia, il frazionamento tra i due aspetti non è così preciso: infatti se la finalità dell'item analysis è comprendere, quindi *inferire*, la funzionalità di un mezzo specificando l'ambito su cui intervenire per sanare inefficienze, è anche contestualmente orientata, attraverso l'insieme dei dati, a *descrivere* la funzionalità della prova. D'altra parte anche le statistiche descrittive, seppur primariamente descrivono, inferiscono elementi relativi al progresso degli individui raggiunti dalla rilevazione, in prospettiva di una ripetibilità diacronica con raggruppamenti simili. Va, però, detto che il tutto è affidato, a giusta ragione alla capacità analitica del rilevatore, che saprà leggere in maniera pertinente le informazioni del gruppo monitorato fornite dall'indagine statistica, e saprà tradurre dati in risoluzione formativa a beneficio di quanti vivono una situazione di impoverimento delle competenze che costituisce un *rumore di fondo* nell'esercizio della democrazia.

---

<sup>134</sup> Cfr. G. Asquini, L. Piria, "Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive" in L. Pagnoncelli (a cura di), *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, cit., p. 303.

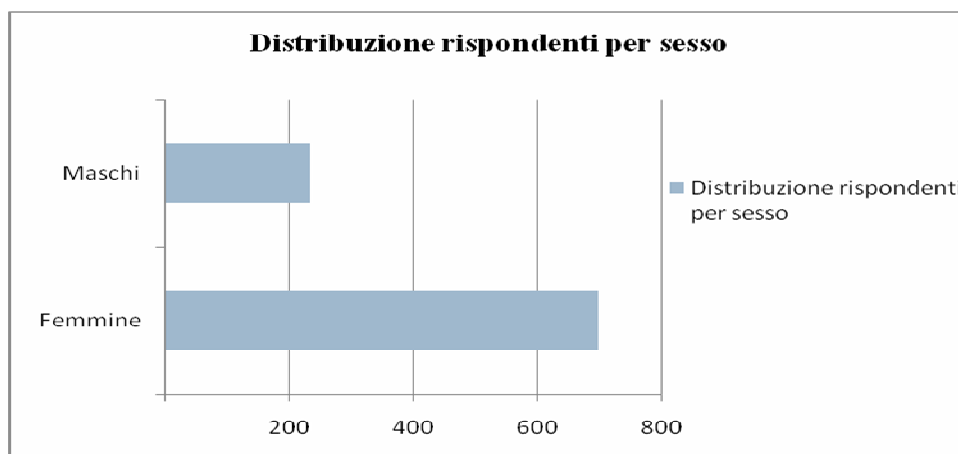


## **CAPITOLO QUARTO**

### **Competenza alfabetica negli adulti in Calabria**

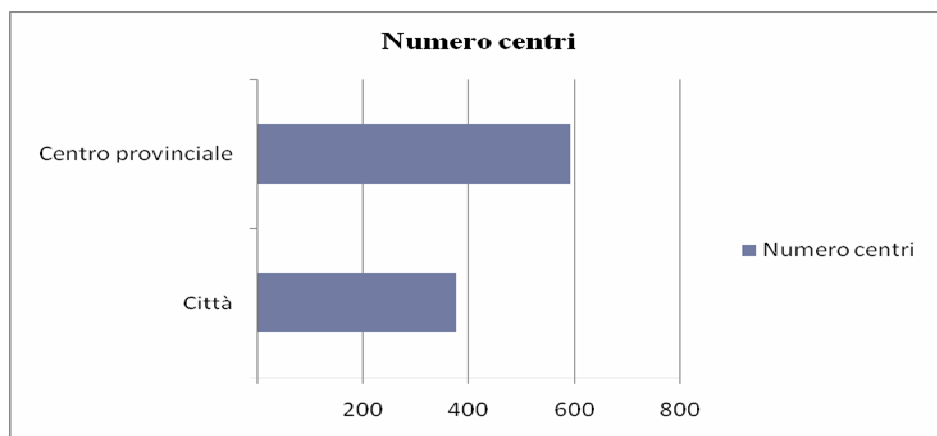
### **1. Profilo socio-culturale della popolazione adulta calabrese**

In questa parte del lavoro si sviluppano due tipi di analisi<sup>135</sup>: in una si descrivono le caratteristiche socio-culturali di quella parte di popolazione monitorata e raggiunta dalla rilevazione, nell'altra si delinea il profilo di competenza alfabetica degli adulti calabresi, e lo si rapporta alle condizioni fortemente correlate con il letteratismo (inteso come competenza alfabetica funzionale), variabili esplorate dal questionario e che incidono sull'acquisizione delle competenze: l'età, l'area geografica, il titolo di studio.



**Fig. 4. 1**

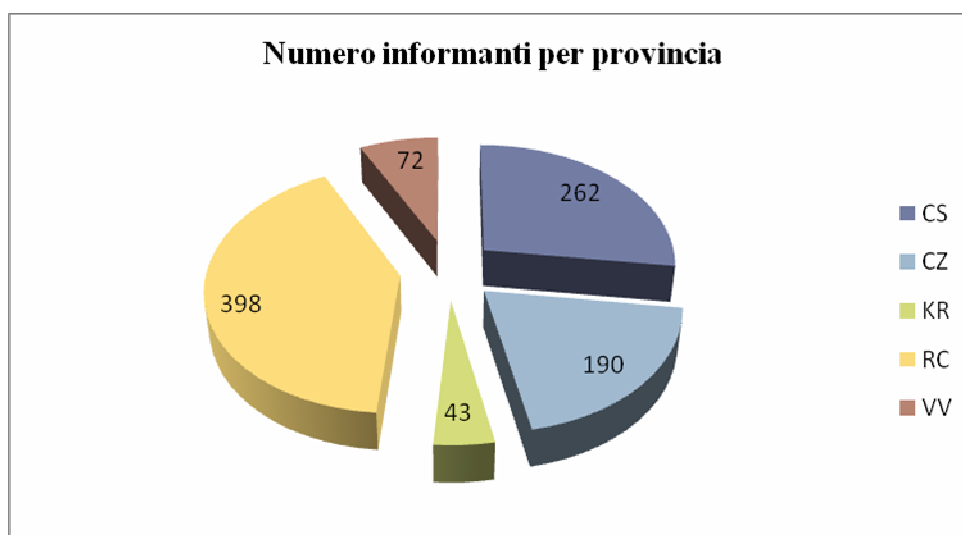
La popolazione che ha, difatti, partecipato alla ricerca è costituita per il 75% da femmine e solo per il 25% da maschi; i centri raggiunti, che hanno accolto e aderito alla rilevazione, sono distribuiti sul territorio regionale per il 38,8% nelle città di Catanzaro, Cosenza, Crotona, Reggio Calabria e Vibo Valentia, e per il restante 61,2% nei territori periferici.



**Figura 4. 2**

<sup>135</sup> Per la raccolta e la gestione dei dati è stato elaborato un software specifico che ha consentito di catalogare i dati via via caricati e, successivamente, di elaborarli in modo agevole. Tutta questa parte, dalla creazione del programma, all'elaborazione dei risultati è stata interamente curata dal Dott. Andrea Lanzino, Collaboratore dell'Ufficio Statistico dell'Università degli Studi della Calabria - Unical.

Obiettivo della ricerca è l'analisi delle competenze medio-basse (sul modello dell'indagine Predil); l'incompetenza alfabetica non classifica gruppi analoghi di individui, ma assume peculiarità ed intensità<sup>136</sup> differenti a seconda delle caratteristiche sociali, ed è per questa ragione che si effettuerà l'analisi relativamente a ciascuna variabile implicata nel processo regressivo e distinta per le quattro tipologie di prove, per consentire, quindi, una lettura selettiva delle specifiche competenze alfabetiche, e per avere modo di esporre, entro uno scenario globale, le situazioni affioranti. Ma prima di tutto è opportuno capire chi sono i protagonisti di tutto ciò e dove sono stati concretamente raggiunti: gli informanti sono distribuiti per il 19,7% su Catanzaro, per il 27,2% su Cosenza, solo il 4,5% a Crotona (è attivo un solo CTP), per il 41,2% su Reggio Calabria e infine per il 7,5% su Vibo Valentia.



**Fig. 4.3**

Come si evince dalla Fig. 4.3 il campione rappresentato non è esattamente quello previsto *in quota* (v.3.1), in alcuni casi è in effetti variato: su Crotona il numero fissato era di 20 individui, ne sono stati raggiunti 43 per meglio rappresentare la provincia che può vantare un solo CTP; si registrano delle variazioni sostanziali per quanto riguarda la città di Reggio Calabria, più precisamente nei CTP attivi a Polistena e a Marina di Gioiosa Jonica, in cui al momento della somministrazione l'utenza non era sufficiente a raggiungere *le quote* programmate. Minima e positiva la variazione per Cosenza e Vibo Valentia che aggiungono entrambe due unità campionarie. Riprendendo il discorso, è importante osservare la distribuzione della popolazione indagata per fasce di età. Il campione reale è

<sup>136</sup> Cfr., V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 41.

di 965 persone, l'85,5% di nazionalità italiana ed il 14,5% di altra nazionalità; le classi di età sono così rappresentate: 37 informanti hanno più di 65 anni; 98 tra 56 e 65 anni; la fascia successiva, tra i 46 e 55 anni, accoglie 178 informanti, mentre la fascia d'età maggiormente rappresentata, con 254 unità campionarie, è quella tra i 36 e i 45 anni; sono 182, invece, gli adulti che hanno deciso di rientrare in un percorso formativo con un'età compresa tra i 26 e i 35 anni; la fascia tra i 16 e i 25 anni, che accoglie parte di coloro che dovrebbero essere inseriti in percorsi d'istruzione istituzionali per assolvere all'obbligo scolastico, conta ben 153 informanti pari al 16,9% del campione raggiunto; infine, si registra addirittura la presenza di 3 informanti minori di 16 anni.

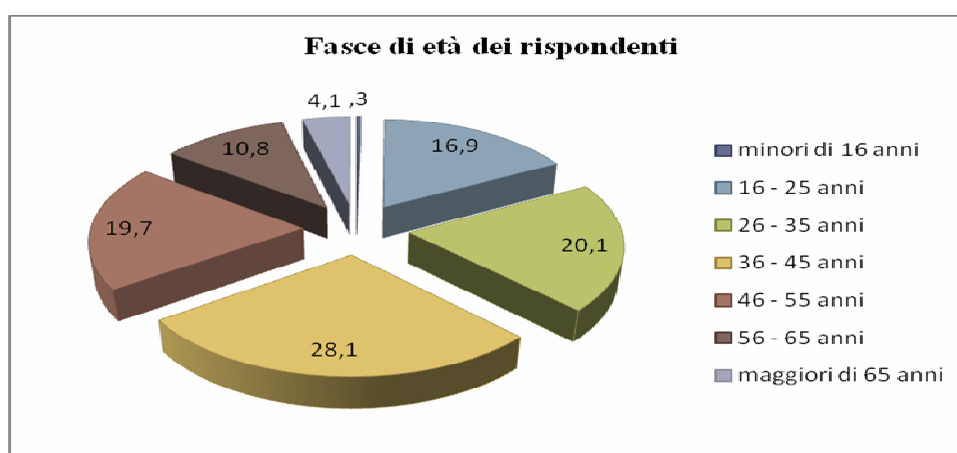


Fig. 4.4

A questo punto, si vuole delineare il profilo linguistico dei rispondenti, ma per adempiere a questo intento, la ricerca, oltre ad indagare la competenza linguistica intesa come capacità di usare la lingua per comprendere e produrre testi, esplora le loro abitudini linguistiche, nel contesto familiare, lavorativo, nell'infanzia e nella vita adulta, attraverso la registrazione della conoscenza della lingua nazionale, del dialetto, e delle lingue straniere.

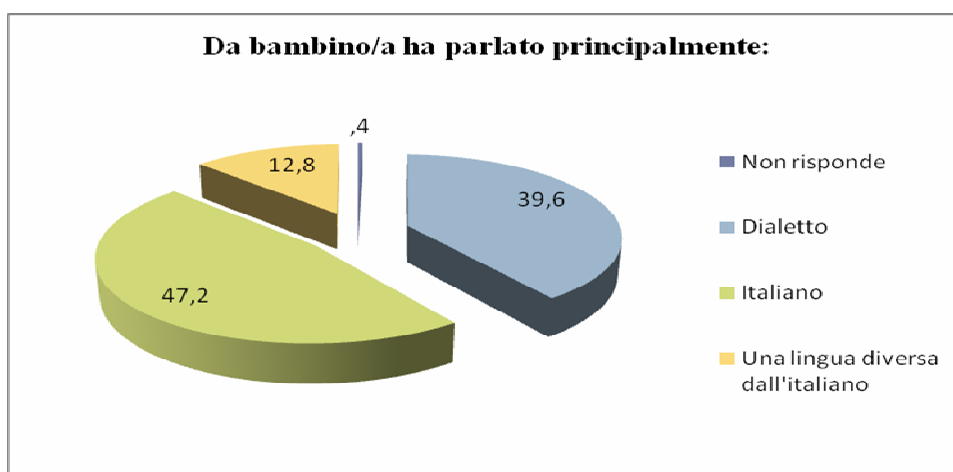
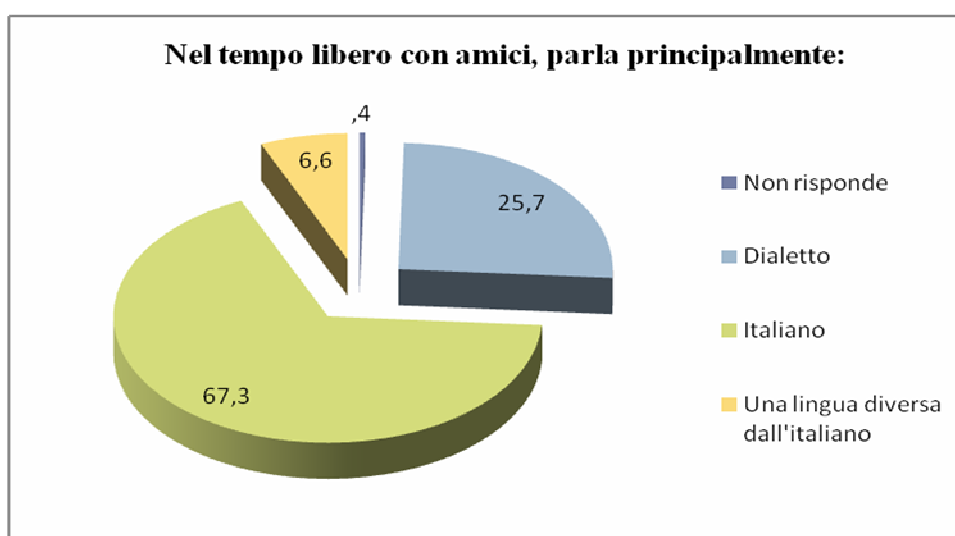
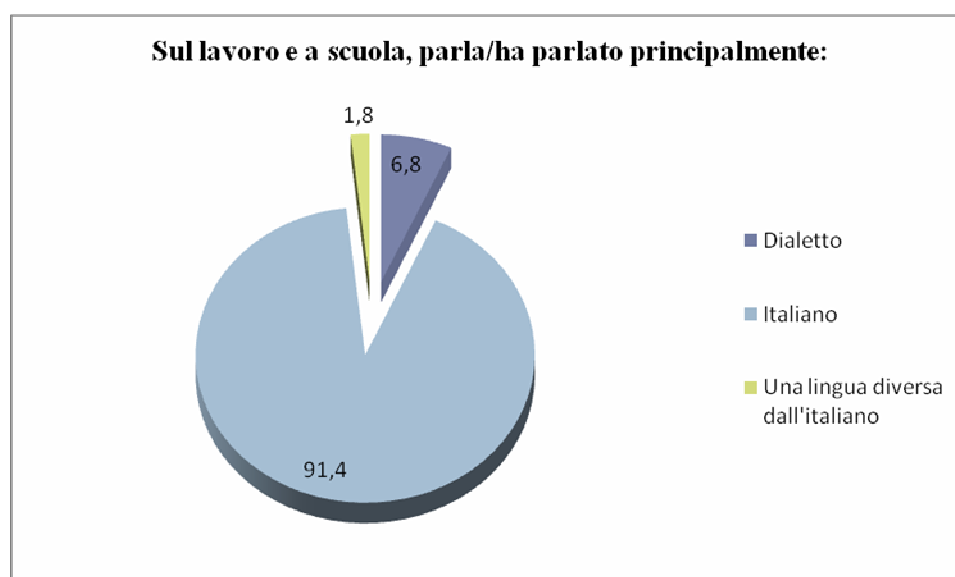


Fig. 4.5

Dai dati si evince che il codice alfabetico a cui gli adulti calabresi ricorrono da bambini è per il 47,2% l'italiano, per il 39,6% il dialetto e per il 12,8% una lingua diversa dall'italiano (Tab.4.5). Tuttavia il patrimonio linguistico del campione si evolve nell'età adulta e si diversifica a seconda del destinatario e del contesto comunicativo: per cui nel tempo libero e con gli amici una parte consistente della popolazione raggiunta, ben 649 individui, si esprime attraverso la lingua nazionale, mentre si ridimensiona il numero di coloro che ricorrono al dialetto, 248 parlanti; e solo il 6,6% parla una lingua diversa. Mentre, sul lavoro e a scuola, è la quasi totalità di parlanti ad usare l'italiano (Tabb.4.6-4.7).

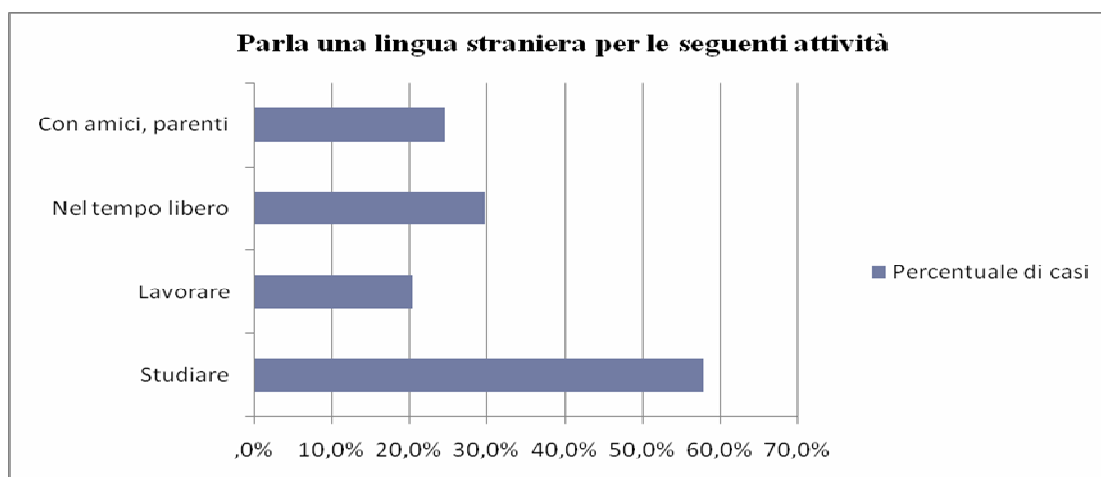


**Fig. 4.6**



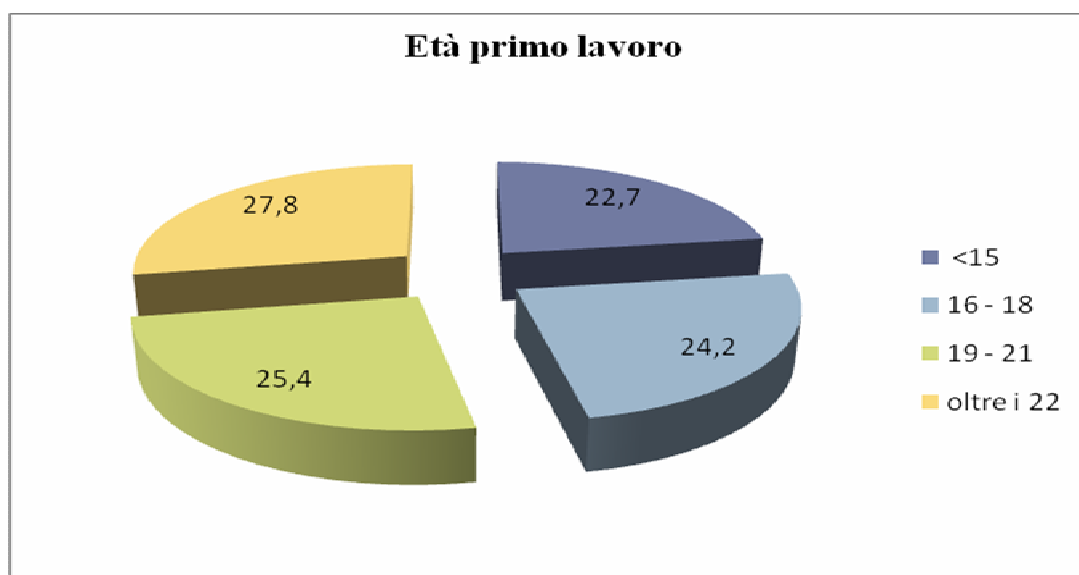
**Fig. 4.7**

Ma a completare il quadro della diffusione e dell'uso delle lingue, quindi a definire il profilo linguistico del campione, concorre anche la conoscenza delle lingue straniere: nella popolazione calabrese il 53% degli intervistati parla una lingua diversa dalla materna, su questo evento sicuramente ha una forte influenza l'incremento della scolarità che ha previsto l'insegnamento di una lingua straniera. D'altro canto, bisogna, però, acquisire consapevolezza che ciò non è accaduto per tutti, infatti, il 47% di persone adulte riesce ad esprimersi solo nella lingua madre, dato, questo, che rappresenta un limite nella società della conoscenza, in quanto l'esercizio pieno dei diritti di cittadinanza e la partecipazione al mondo del lavoro sono spesso vincolati a tale specifica padronanza. Infatti, spesse volte accade che in assenza di tale competenza, la difficoltà di inserimento sociale delle persone aumenta in misura sempre crescente e diventa complicato adattarsi alle innovazioni e difendersi dall'esclusione da un contesto socio-lavorativo, nell'epoca della competitività globale, che *pretende* competenze sempre più specifiche. Tuttavia, è significativo di una mancata richiesta altamente qualificata da parte degli ambienti lavorativi, o probabilmente di una mancata occasione degli informanti di interagire, di confrontarsi con essi, il dato evidenziato nel grafico, il quale mostra chiaramente che le attività in cui si esplica questa conoscenza si dipanano prevalentemente a scuola, infatti il 57,9% ricorre ed usa una lingua straniera per studiare; seguito dal 29,7% che si supporta di tale conoscenza nel tempo libero, e dal 24,6% che privilegia una lingua diversa da quella madre per comunicare con gli amici e parenti e solo il 20,4% parla una lingua straniera nel contesto lavorativo. Tra le più diffuse, nella popolazione 16-65 anni, vi è l'inglese con il 58,1%, seguito dal francese con il 47,3%, mentre minima è la conoscenza dello spagnolo e del tedesco, rispettivamente del 7,8% e del 6,6%.



**Fig. 4.8**

Per quanto concerne lo scenario occupazionale la rappresentazione che l'indagine offre, mostra un primo dato, veramente preoccupante, relativo all'età in cui la parte di popolazione monitorata dichiara di aver avuto esperienza lavorativa, infatti ben il 46,9% si è confrontato con un contesto lavorativo prima di assolvere all'obbligo scolastico. Tuttavia, quanto appare drammatico è il 22,7% che, tra questi, ha lavorato, pur non avendo ancora compiuto 15 anni. Quest'ultima informazione, oltre a manifestare l'esigenza di *produrre* ancora prima di possederne i requisiti essenziali, vale a dire l'età, testimonia la precarietà e la fragilità delle competenze acquisite, in quanto, seppure si è già ampiamente sottolineato che la frequenza di percorsi scolastici istituzionali da sola non garantisce un solido patrimonio di competenze durevole e spendibile nel tempo, parimenti si riconosce che tali condizioni non sono realizzabili a prescindere da essi.



**Fig. 4.9**

Ad ogni modo, la Fig. 4.10 evidenzia che solo il 29,2% del campione ha un lavoro, dipendente, indipendente o altro ancora che sia non è determinante per il fine del discorso, perché ciò che sta a cuore sottolineare, ora, è che il rientro in sistemi formativi, come i CTP, è determinato in misura minima da una richiesta di competenza maggiormente qualificante, proveniente dal contesto lavorativo già frequentato. La spinta propulsiva proviene, bensì, dal desiderio di migliorarle per beneficio personale, considerato che il 16,8% svolge il lavoro domestico ed l'8,3% è pensionato, e per auspicarsi di ottenere un lavoro, preso atto che il 31,6% (tra il 22,8% di disoccupati e l'8,8% con un lavoro saltuario) non ha una situazione lavorativa definita. Per completare il profilo, va detto che

la professione maggiormente rappresentata è l'impiegato con il 45,2%, seguito dagli operai per il 26,9%, mentre il 12,6% del campione si dichiara libero professionista. L'11,5% si accinge ad acquisire le competenze necessarie per svolgere un lavoro, infatti è apprendista e solo il 3,9% sono imprenditori.

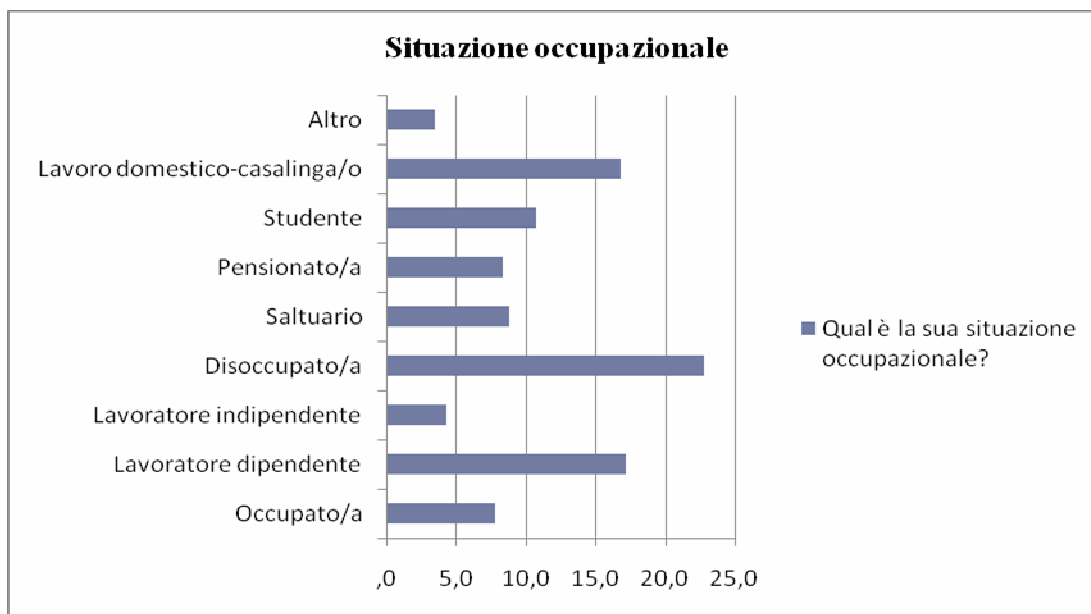


Fig. 4.10

La ragione per cui si indagano i titoli di studio conseguiti dal campione è perché la fragile scolarizzazione è sicuramente una delle cause che determinano un livello modesto di competenza alfabetica. Il 39,3% della popolazione calabrese resta escluso dai livelli di istruzione secondaria di II grado, il 17,4% raggiunge al massimo la licenza elementare e solo il 14,6% ha un titolo di studio corrispondente alla laurea.

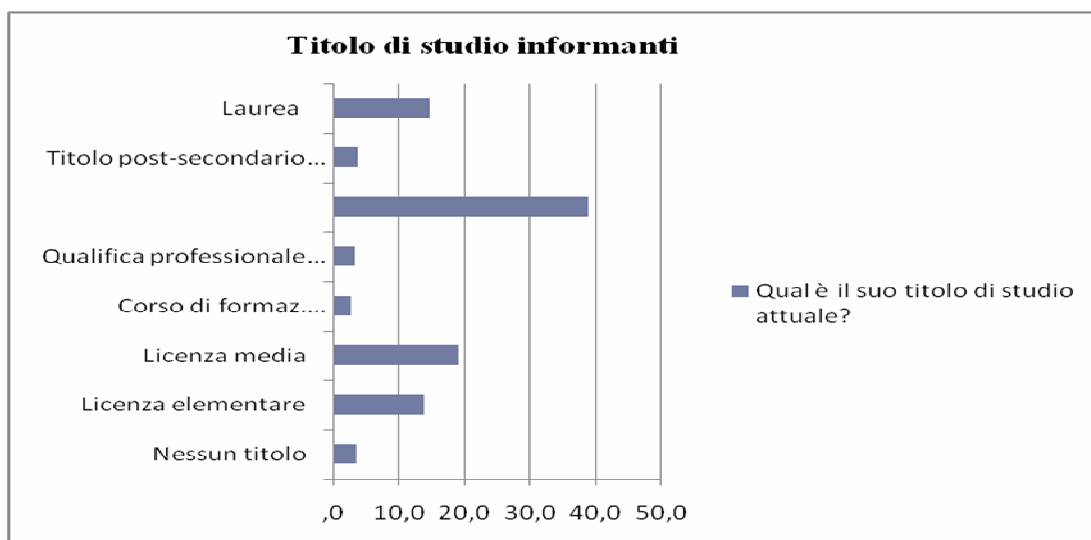


Fig. 4.11



È altresì interessante, osservare come, in corrispondenza con quanto emerso dall'analisi della situazione occupazionale degli informanti, la Fig.4.12 mostri, inequivocabilmente, che i motivi principali determinanti l'abbandono scolastico sono attribuibili a necessità familiari, probabilmente anche di natura economica. Infatti, in questa direzione sembra spingere quel 40,5% di coloro che indicano le ragioni familiari, unitamente a chi, il 27,4%, esplicita il bisogno di lavorare, riconoscendo, quindi, le due opzioni come cause del loro abbandono del percorso d'istruzione intrapreso e lasciato incompiuto, e compromettendo l'acquisizione delle competenze alfabetiche indispensabili per l'inserimento dignitoso nel mondo del lavoro.

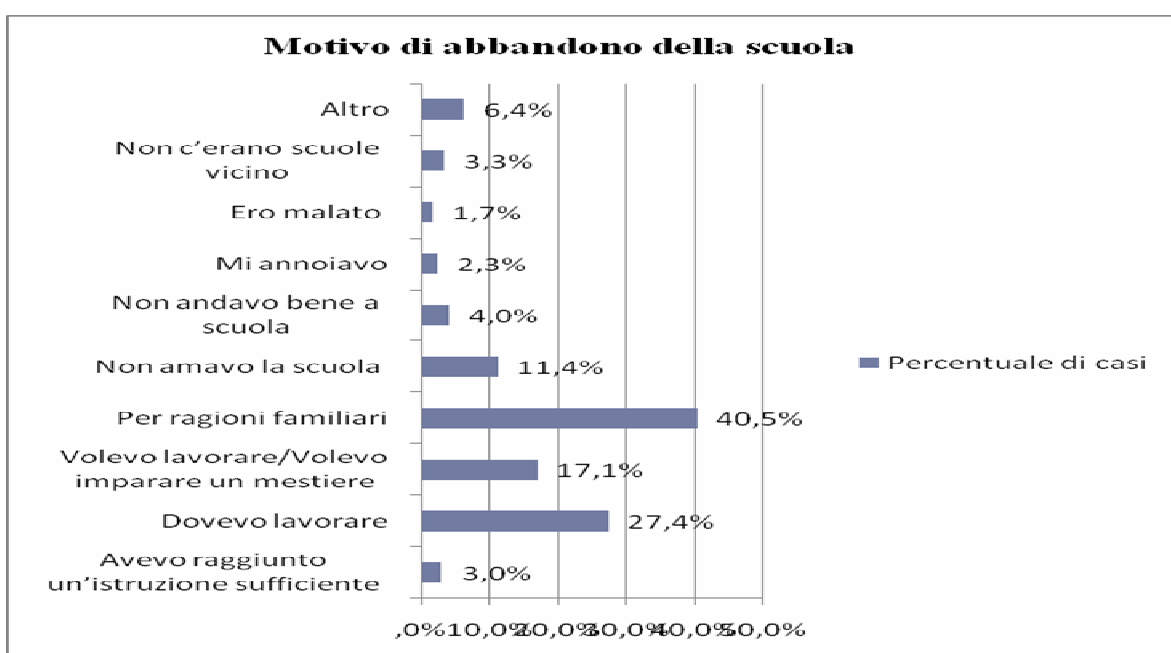


Fig. 4.12

Si ha piena consapevolezza che tante altre variabili, oltre a quelle evidenziate, concorrono a definire il profilo socio-culturale del campione sottoposto a rilevazione, ma per rendicontare proficuamente quanto emerso dai dati, si analizzeranno rapportandole ai livelli di competenza alfabetica raggiunti dagli adulti<sup>137</sup> calabresi. Ciò consentirà di percepire pienamente l'esistenza delle debolezze e l'eventuale possibilità di intervenire in maniera mirata sulle variabili che incidono negativamente sull'acquisizione di abilità/competenze.

<sup>137</sup>B. Stock, *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries* Princeton (N.J.), Princeton University Press, 1983, p. 25.

## **2. Identificazione della popolazione a rischio alfabetico: caratteristiche e peculiarità**

L'importanza della modalità di rappresentazione dei risultati per livelli in Indagini Internazionali, nazionali e regionali, è evidente fin dal primo rapporto PISA<sup>138</sup> in cui la soglia critica evidenziata dall'OCSE è stata individuata tra il secondo ed il terzo livello, quando, cioè, scatta la piena padronanza della lettura come attività funzionale.

Per quanto riguarda i livelli di competenza individuati appositamente per questa ricerca (v.3.2), se la competenza di quarto e quinto livello può essere considerata ancora agevolmente recuperabile (poiché comporta già la capacità di svolgere una serie di operazioni legate al testo), seri problemi si pongono per coloro che si trovano nel livello 3, i quali riescono a svolgere solo i più semplici compiti di lettura. Sconfortante poi appare la situazione degli adulti che non raggiungono neanche il livello minimo (livello 1-2), e che sono, per questa ragione, considerati soggetti illitterati, quindi, vicini ad un vero e proprio analfabetismo funzionale, cioè non in grado di comprendere e utilizzare la lingua scritta, neanche per operazioni basilari.

I risultati presentati in questo lavoro di tesi, come si evidenzierà a breve, mostrano l'esistenza di gravi difficoltà nelle competenze medio-basse di literacy, numeracy e problem solving (Tabb.4.13-4.14-4.15-4.16) della popolazione adulta calabrese monitorata, tanto più preoccupanti di quanto appaia, o risulti possibile immaginare, osservando i risultati veicolati dalle indagini internazionali. Tuttavia, l'intento primario è di porre le fondamenta per avviare una prima riflessione sistematica ed costituire un punto di riferimento per ricerche che, nel tempo, vorranno osservare processi di sviluppo del letteratismo, relativamente alla popolazione adulta calabrese e ai fattori socio-culturali correlati. Tutto ciò, al fine di orientare i decisori politici, coloro che sono responsabili della distribuzione di beni e servizi nel settore dell'istruzione, nell'individuazione e nel riconoscere l'importanza delle competenze alfabetiche degli adulti, soprattutto in ragione dell'essere, questa, una delle fonti principali della disuguaglianza sociale. Pertanto, questa considerazione evidenzia la rilevanza delle politiche, regionali nel caso di specie, relative all'acquisizione di competenze come strumento idoneo a ridurre i livelli di disparità e di esclusione sociale. Dunque, come a giusta ragione si evidenzia nel Rapporto All, il vantaggio economico prodotto dalle competenze alfabetiche altamente qualificate, non

---

<sup>138</sup>OECD, *Knowledge and Skills for Life, First Results from PISA 2000*, Paris, 2001.

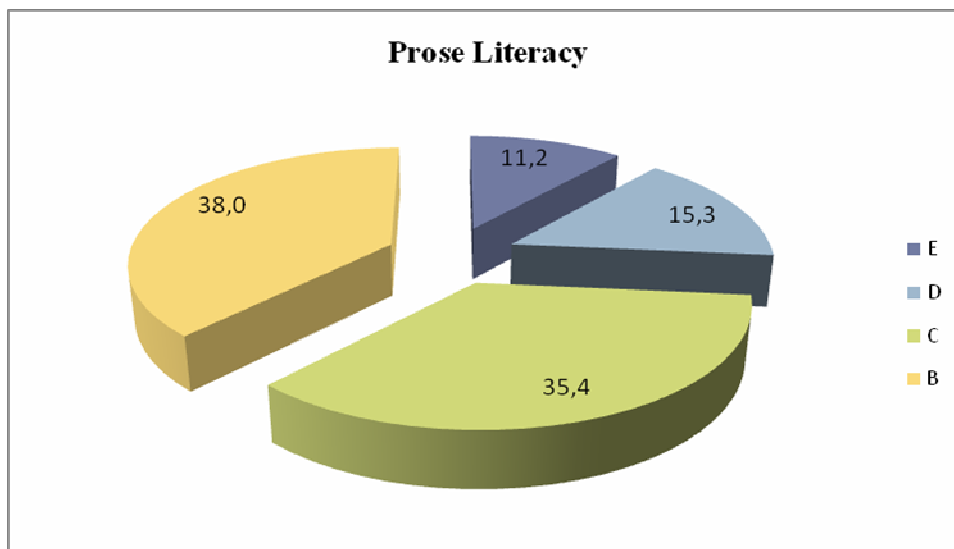
ricade semplicemente sull'individuo, ma esercita contestualmente un'influenza non indifferente anche a livello macroeconomico<sup>139</sup>. D'altra parte, è innegabile l'effetto negativo esercitato dalle competenze molto basse sugli indici di crescita di un intero paese a lungo termine, si immagini di una regione come la Calabria. Pertanto il suggerimento, proveniente dalle indagini precedenti e a ben altra dimensione, è che ogni Paese, così come ogni regione che ad esso appartiene, potrebbe trarre vantaggi significativi per la propria performance economica se trovasse il modo di elevare i livelli medi di literacy della popolazione tutta, e nello specifico di quella adulta, considerato che è maggiormente coinvolta nei processi economici. Da ciò ne può derivare la necessità che non solo le istituzioni centrali ma anche e soprattutto quelle regionali, in virtù dei poteri legislativi ad esse riconosciuti e delegati<sup>140</sup>, investano maggiormente nei sistemi di educazione degli adulti. Tale investimento rappresenta una particolare sfida per i politici e gli educatori italiani, in quanto i sistemi di educazione degli adulti in Calabria, come nel resto d'Italia sono i meno sviluppati in Europa. Ma, è necessario a questo punto analizzare i risultati, per livelli di competenza, provenienti dalla rilevazione. La distribuzione nei livelli previsti riguardo la prose literacy (Tab.4.13) mostra la povertà delle competenze possedute dalla popolazione calabrese monitorata; infatti, assumendo la prospettiva dei due livelli estremi l'incompetenza grave (livello E ed livello D), e la competenza preliminare sufficientemente stabile (livello A) si nota con grande chiarezza che nel 26,5% (E – D) non si rintracciano le condizioni basilari per costruire un edificio solido e durevole nel tempo, mentre non è per nulla rappresentato quel livello, il 5, che consentirebbe di intervenire sugli elementi costitutivi già esistenti e recuperare, così, le incertezze/debolezze. Tuttavia, la gravità di questo primo dato è immediatamente tangibile, anche perché va ricordato che il 5 livello di questa ricerca corrisponde al 3 livello di competenza individuato dalla indagine All (v.3.2), ed è considerato il livello che esclude il rischio alfabetico, ma certamente non rappresenta la pienezza di competenza alfabetica posseduta, semplicemente evidenzia competenze di base sufficientemente solide, tanto da garantire un eventuale incremento di abilità e conoscenze ed una efficace interazione sociale. Pertanto, tutti coloro che si collocano, in questa rilevazione, al di sotto del 5 livello sono soggetti a rischio alfabetico, tutta al più con interventi mirati si può recuperare il

---

<sup>139</sup>Cfr., V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, cit., p. 87.

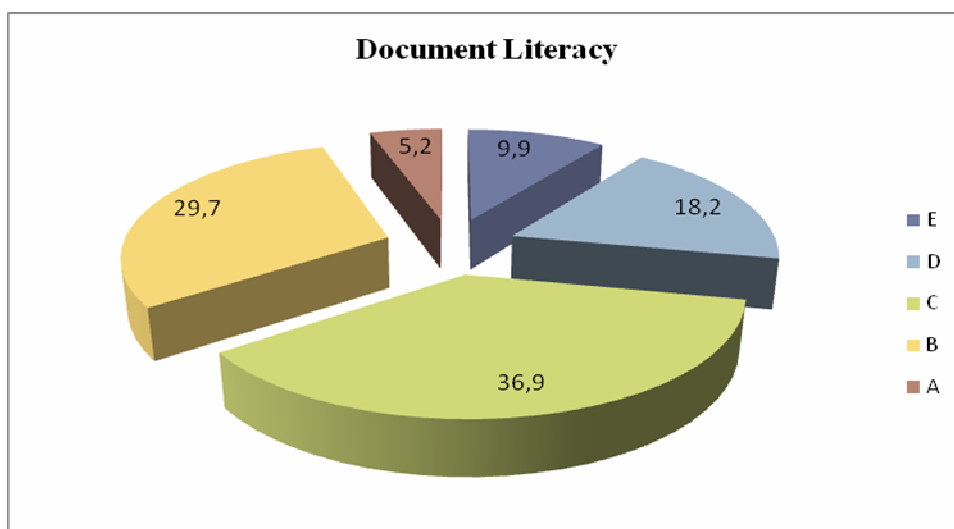
<sup>140</sup>*Costituzione Italiana*, 1948, art. 117.

38,0% degli informanti che hanno raggiunto il 2 livello, in funzione della sufficiente padronanza dei linguaggi fondamentali e delle capacità di calcolo basilari posseduti. Anche se, non è certamente trascurabile quel 35,4% di soggetti monitorati che si collocano nel libello C, è vero, non si possono definire illitterati, ma comunque dimostrano una capacità limitata di usare i linguaggi fondamentali nella società della conoscenza.



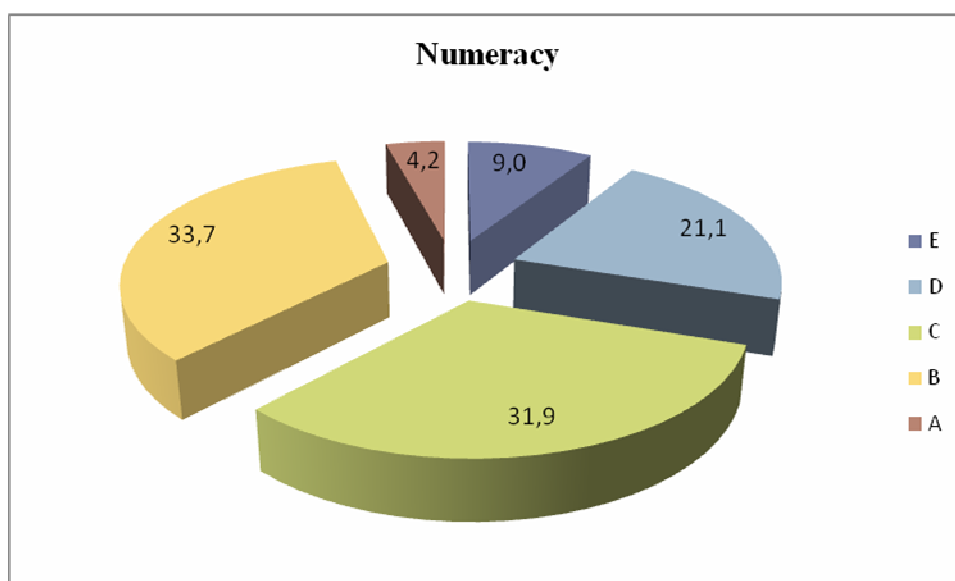
**Fig. 4.13: Livelli di competenza alfabetica/Prove di Prose Literacy**

La distribuzione nei livelli per le altre tipologie di prove di literacy (document, numeracy) è abbastanza simile, anche se dal confronto qualche differenziazione si evince. Dunque, per la competenza di document e di numeracy appare una percentuale minima di informanti, rispettivamente del 5,2% e 4,2%, che si colloca nel livello A, dato positivo, certo, ma non sufficiente a dissipare la preoccupazione derivante dal quadro generale.



**Fig. 4.11: Livelli di competenza alfabetica/Prove di Document Literacy**

Di rilievo è la diminuzione della percentuale del libello B per la competenza di document, ciò evidenzia l'assenza di familiarità, che determina in-comprensione di quanto espresso dal testo stesso, con testi non continui, quindi che racchiudono al proprio interno grafici, tabelle, cartine o che richiedano di compilare parti di moduli, praticamente con quei tipi di testi che appartengono alla quotidianità sociale. Va, peraltro sottolineata, la presenza, eccessivamente troppo alta, di coloro che *ristagnano* nei livelli D ed E, sia per la competenza di document che di numeracy: il 28,5% per il primo ambito e il 30,1% per il secondo.



**Fig. 4.12: Livelli di competenza alfabetica/Prove di Numeracy**

Qualche annotazione a parte meritano i dati rilevati per il quarto ambito indagato. La complessità delle prove di problem solving è palesemente dimostrata dalla lievitazione della percentuale di informanti che si collocano nei livelli del rischio alfabetico, addirittura il 33,5% di adulti calabresi si ritrova in seria difficoltà, aggravata dalla limitatezza delle competenze funzionali, nell'eseguire tutta una serie di procedimenti logici: non è, infatti, solo richiesta la comprensione del testo, ma l'interpretare della consegna esplicitata e l'individuazione del percorso, non prestabilito, per giungere alla risoluzione del problema. Per l'identica ragione, non si rileva alcuna presenza nel primo livello di competenza. Va ricordato che le prove di problem solving, non incluse nell'Indagine Ials-Sials, sono state introdotte nell'Indagine All e presenti anche nell'Indagine Predil, quindi in tempi recenti, nella strumentazione approntata per la valutazione della competenza alfabetica degli adulti. Quanto predisposto dalla presente ricerca intende, però, disarticolare le competenze medio-

basse al fine di individuare ed interpretare la capacità usate, nel corso del processo risolutivo dai parlanti per districarsi in situazioni problematiche che richiedano ben più che la messa in opera di formule già sperimentate.

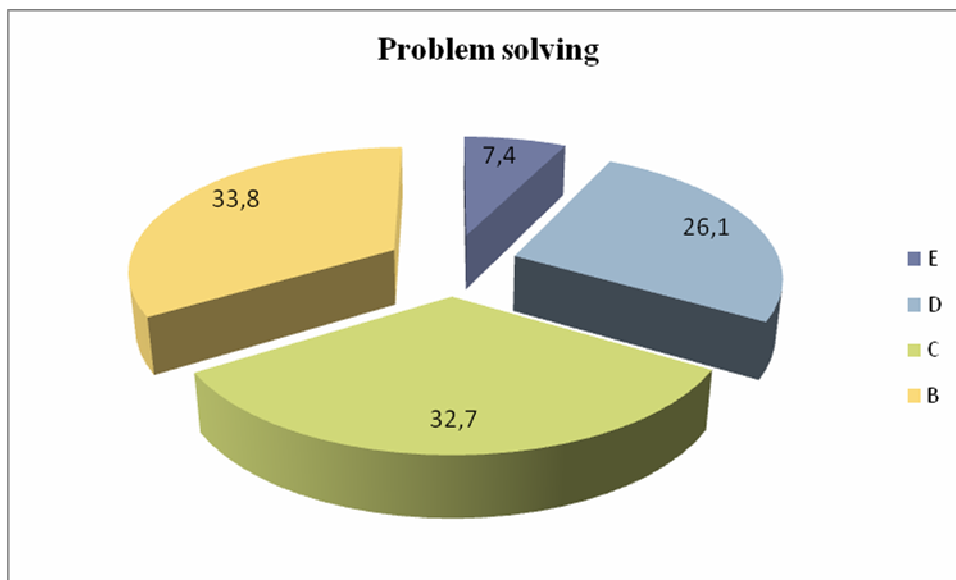
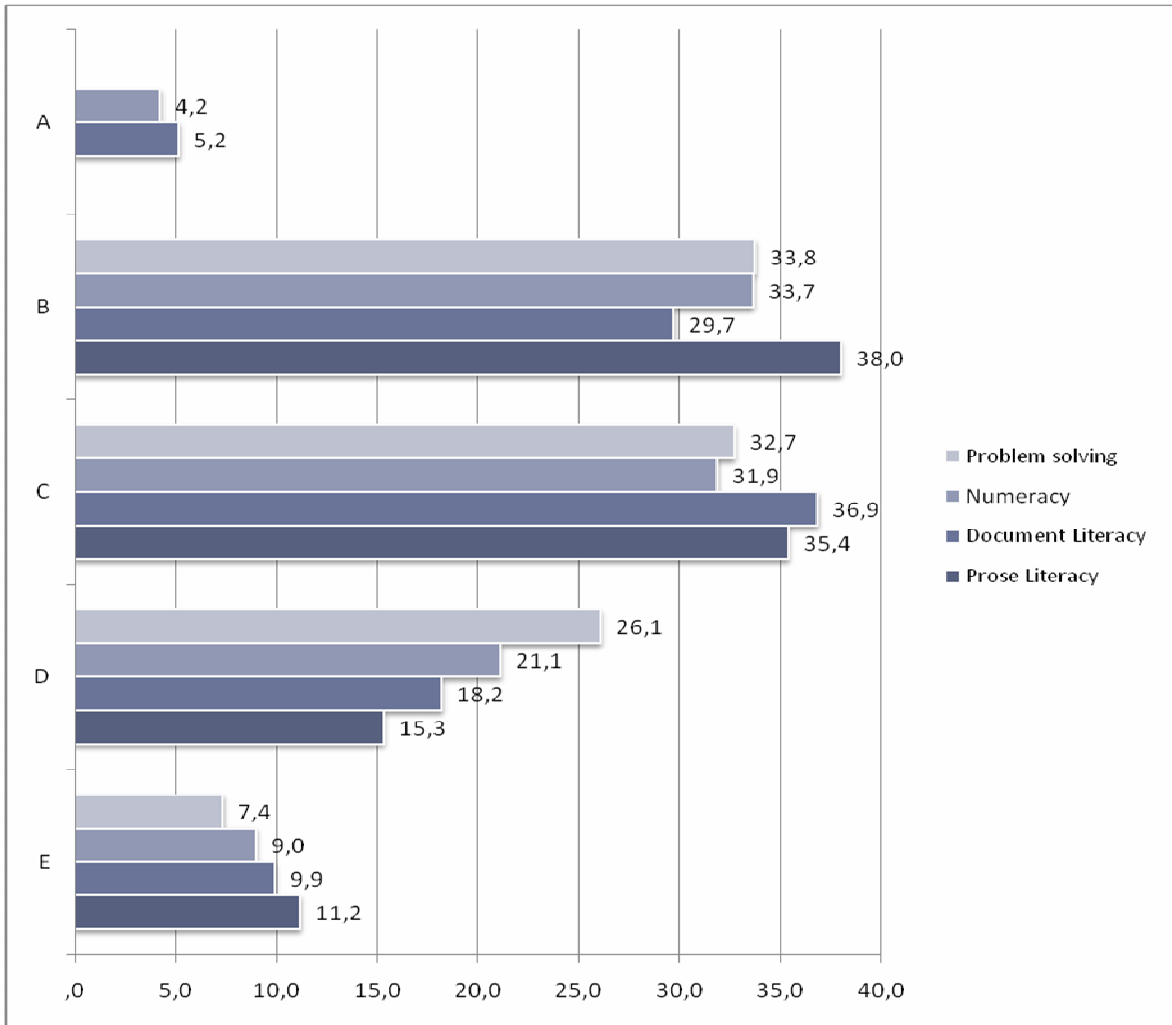


Fig. 4.13: Livelli di competenza alfabetica/Prove di Problem Solving

Sicuramente, il primo aspetto sintetizzato dai risultati di questa ricerca svolta in Calabria è la presenza di segmenti di popolazione totalmente illitterata, a forte rischio alfabetico, che in ragione di tale stato non è in grado di comprendere e tanto meno utilizzare e produrre informazioni esplicitate in testi scritti e contestualmente la presenza di una minima parte di segmenti recuperabili. L'ampiezza del fenomeno, tangibile dall'osservazione della Tab. 4.17, e appena delineata, indica, per la regione raggiunta dalla rilevazione, le quote di popolazione che dovranno, imprescindibilmente, fruire di interventi formativi ma *mirati*, in quanto solo se caratterizzati dall'adeguata calibratura a quelli che sono i bisogni e le aspettative individuati, ipotizzati dell'utenza, potranno porre questa parte, cospicua, di popolazione in condizione di rispondere alle esigenze di cittadinanza nel secolo appena avviato. D'altra parte, avere piena consapevolezza di questa realtà, è e potrà essere di ausilio anche a quanti vorranno promuovere e realizzare corsi formativi all'interno del contesto Eda, istituzione formativa già esistente, o attraverso altre e diversificate forme, consentendo loro di scegliere la modalità più utile, più efficace per veicolare le opportunità formative, alle parti di popolazione non in grado di cogliere messaggi la cui comprensione presuppone standard molto elevati.



**Fig. 4.14: Livelli di competenza alfabetica /Tutte le tipologia di prove**

### 3. Caratteristiche socio-culturali correlate con le competenze alfabetiche degli adulti

Lo studio della prima variabile socio-culturale considerata sottolinea una diversa articolazione delle competenze, entro il territorio della Regione Calabria, tra l'utenza residente nelle cinque province. Le popolazioni raggiunte nei CTP, attivi e selezionati, nelle Province di Cosenza e Vibo Valentia, si dimostrano, nelle prove di prose literacy, colpite meno gravemente dal processo di regressione della competenza alfabetica, infatti, per loro si rileva, rispettivamente il 21,75% e il 16,67% di soggetti illitterati o la cui competenza è gravemente compromessa. E, seppure, queste, sono comunque, percentuali troppo alte, risultano ben distanti dal 27,90%, per Crotona, dal 29,40% per Reggio Calabria e, addirittura, dal 30,52% per Catanzaro. Si specifica, qui, e ciò varrà per tutte le variabili esaminate e rapportate ai livelli di competenza rilevati, che si continuerà ad assumere la prospettiva dei due livelli estremi: l'incompetenza grave (livello D ed E) e la competenza sufficientemente stabile (livello A) o in assenza di quest'ultimo il livello B.

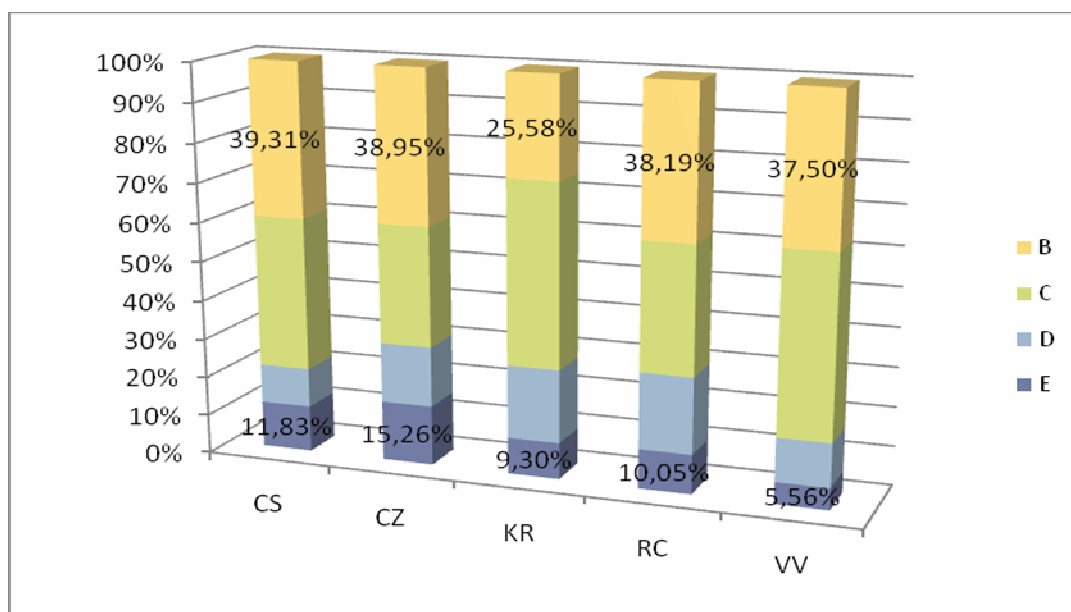
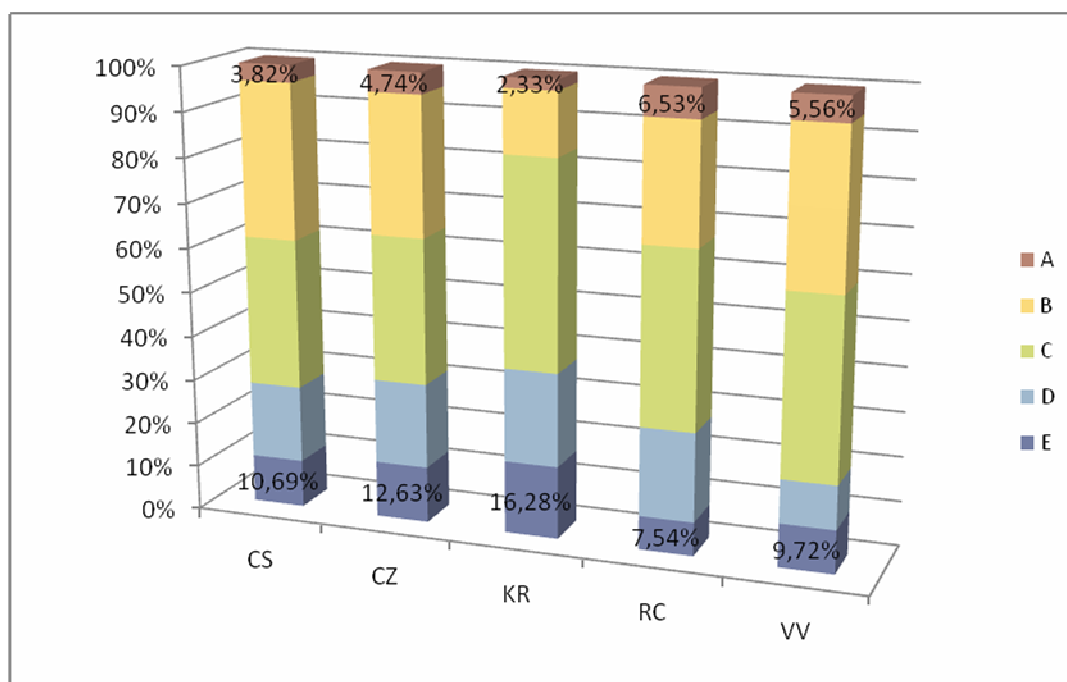


Fig. 4.15 Prose literacy/Provincia di residenza

Riprendendo la disamina, non si possono trascurare altre due specificità, riguardo questo ambito: l'assenza del livello A in tutte le province, tra l'altro ipotizzabile (v.4.2), e la percentuale ristretta per il livello B, del 25,58%, della città di Crotona. La rilevanza di questo dato deriva da un'elevata presenza di informanti nella fascia che accoglie coloro che dimostrano una estrema limitatezza nell'uso dei linguaggi fondamentali, il livello C, per il quale si registra addirittura il 46,51% di presenza. Di fatto la metà degli informanti è

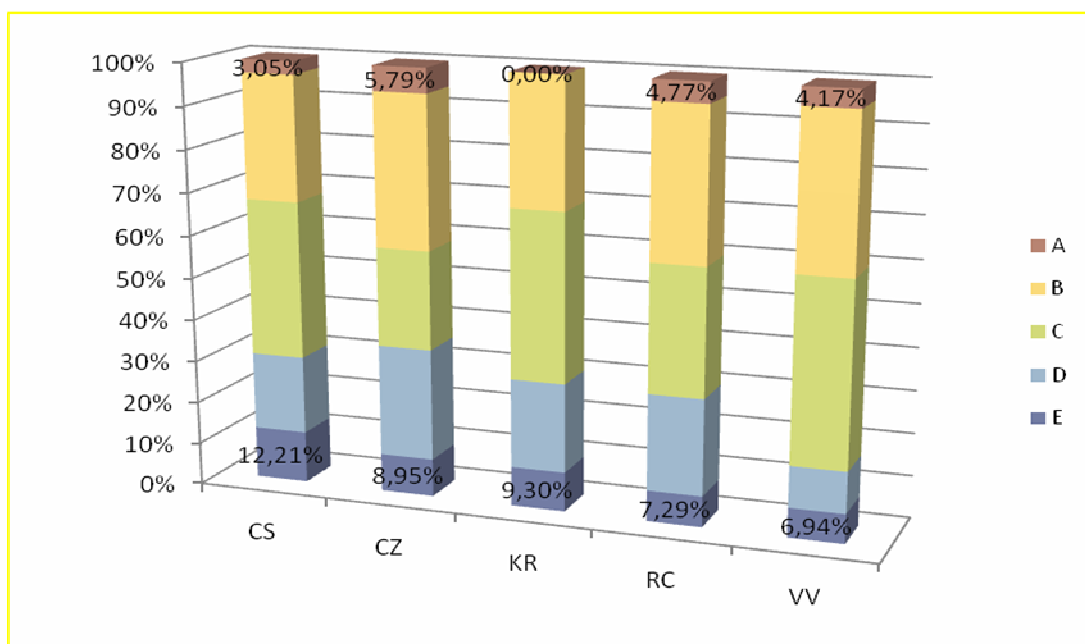


molto vicino alla condizione di illetteratismo, che aggiunto al già definito tale, prefigura un analfabetismo di ritorno pari al 74,40% dei residenti nella provincia crotonese.



**Fig. 4.16 Document literacy/Provincia di residenza**

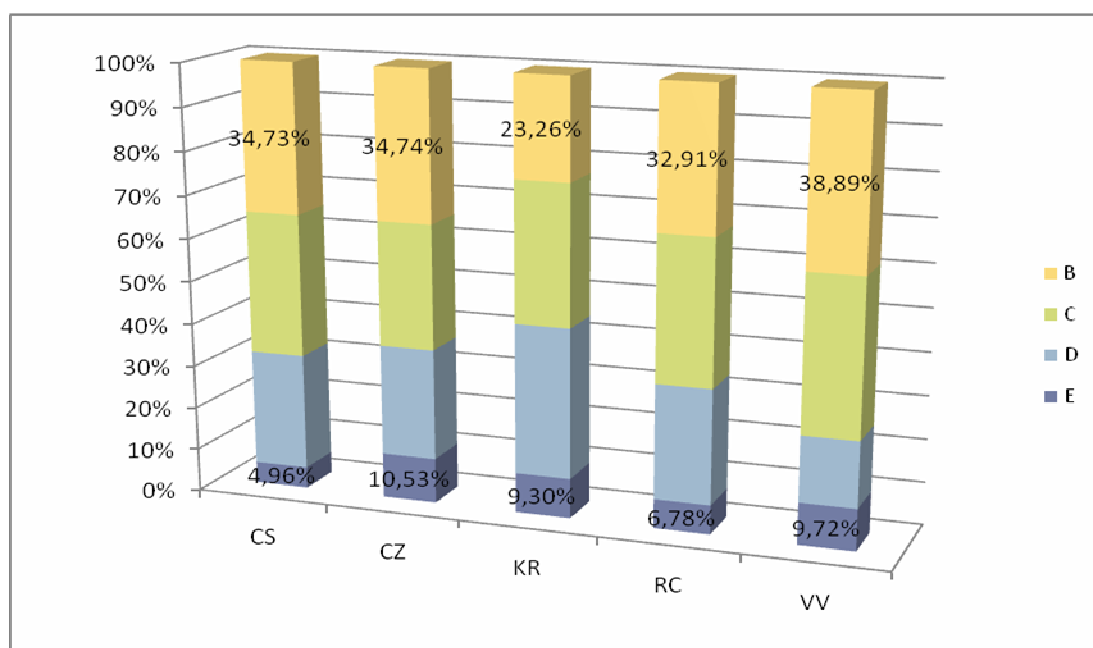
Lo scenario che si prospetta dall'analisi dei dati relativi al successivo ambito indagato, in generale non muta positivamente, ma registra una maggiore difficoltà degli informanti di rapportarsi con i testi non continui. Tuttavia, qualche lieve variazione si può cogliere per le singole province. Difatti, l'incompetenza dell'utenza crotonese corrisponde al 37,21%, mentre gli adulti catanzaresi inclusi nella medesima fascia sono il 31,58%, una dilatazione si registra anche per la città di Cosenza, con il 27,87% di informanti che vivono tale condizione, accomunati agli informanti di Reggio Calabria con il loro 27,39%. L'unica provincia, per cui si evidenzia una percentuale, rispetto alle altre città, ristretta di soggetti con incompetenza alfabetica molto grave, o comunque preoccupante, è Vibo Valentia con, *appena*, il 19,44%. A fronte di tale aggravamento, si evidenzia, seppure quasi impercettibile, la presenza di quella parte di popolazione che può contare su di una competenza definita quasi stabile, o quanto meno sulla quale potere costruire altra e maggiormente solida competenza. Rispettivamente, in ordine decrescente i dati che si possono esibire, in relazione a ciò, sono il 6,53% per Reggio Calabria, 5,56% per Vibo Valentia, 4,74% per Catanzaro, il 3,82% per Cosenza, 2,33% per Crotona.



**Fig. 4.20 Numeracy/Provincia di residenza**

Uno sguardo di sintesi sulle performance realizzate dalle popolazioni delle cinque province in relazione ai restanti ambiti di competenza, numeracy e problem solving, presentate nelle Tabb. 4.20-4.21, mostra l'acuirsi del processo regressivo in atto, così sostanziale da generare un profondo senso di scoraggiamento: Catanzaro risulta la città che consegue insoddisfacenti performance in entrambi gli ambiti, con il 35,27% per la Numeracy e con il 36,32% per il Problem solving; Crotone con il suo 30,23% si pone quasi alla pari, per la numeracy, con Cosenza, 30,53%, e Reggio Calabria, 29,90%, mentre mostra pienamente l'ampiezza del fenomeno analizzato, per quanto riguarda il problem solving, con il suo 44,18% di individui che, per le modeste prove svolte, sono o hanno tutte le caratteristiche per diventarlo in tempi brevi, illitterati. Tutto ciò, è aggravato, per la città di Crotone, dalla mancata rappresentanza dei suoi abitanti nel livello 1. L'unica città, in cui si registra una tendenza inversa all'andamento globale delle città calabresi, è Vibo Valentia che riduce la percentuale di coloro che gravitano nelle fasce dell'incompetenza grave al 16,66% per la numeracy e al 15,00% per il problem solving. Lo sfondo appena delineato, suggerisce a quanti hanno il compito, a livello regionale, di progettare interventi formativi all'interno di percorsi istituzionali e non, di destinare risorse, economiche, umane, in maniera differenziata per le cinque province calabresi, e soprattutto di porre in essere una piena aderenza tra quanto il territorio offre e i bisogni di istruzione e formazione della popolazione adulta. Una strategia che potrebbe rivelarsi estremamente proficua per gli

abitanti il territorio calabrese, in termini di efficacia ed efficienza, è quella di attuare la prospettiva suggerita, fin dal 2000, dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* elaborato dalla Commissione Europea, in base alla quale, in fase di progettazione, uno degli elementi da cui non si può prescindere, oltre alla sussidiarietà, è il concetto di *vicinanza* ai soggetti attratti dalle offerte formative che devono essere il frutto di una lettura attenta e contestualizzata dei bisogni, posta in essere attraverso una stretta sinergia con il territorio e gli enti formativi in quest'ultimo operanti.

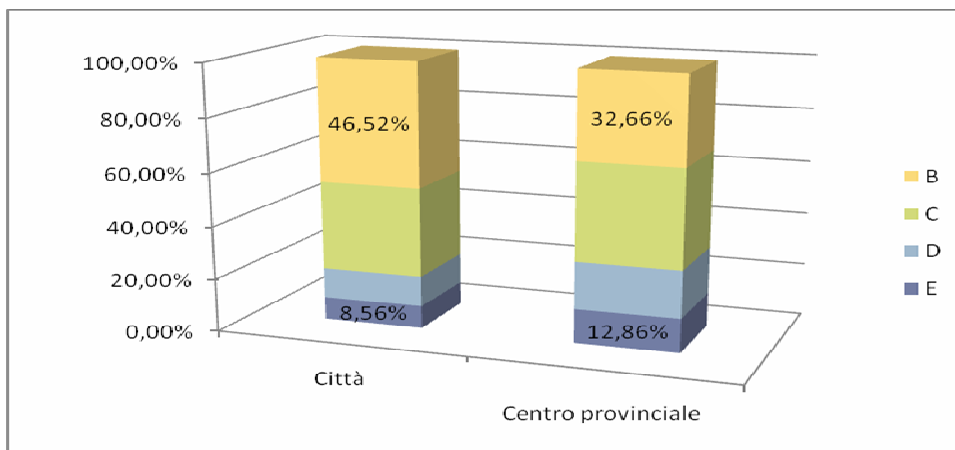


**Fig. 4.21 Problem solving/Provincia di residenza**

L'analisi della distribuzione dei livelli di competenza alfabetica, procede, ora, con il confronto tra le due diverse aree geografiche coinvolte nella ricerca: città e provincia. L'aver selezionato i centri tenendo in debito conto la loro posizione geografica (v.3.1), consente di valutare il diverso contributo offerto dalle realtà metropolitane e dalle realtà periferiche in termini di acquisizione di competenze/abilità da parte del campione. Pertanto, è significativo avviare il confronto tra le due realtà prese in esame, al fine di individuare una chiave interpretativa socio-culturale dei dati rilevati.

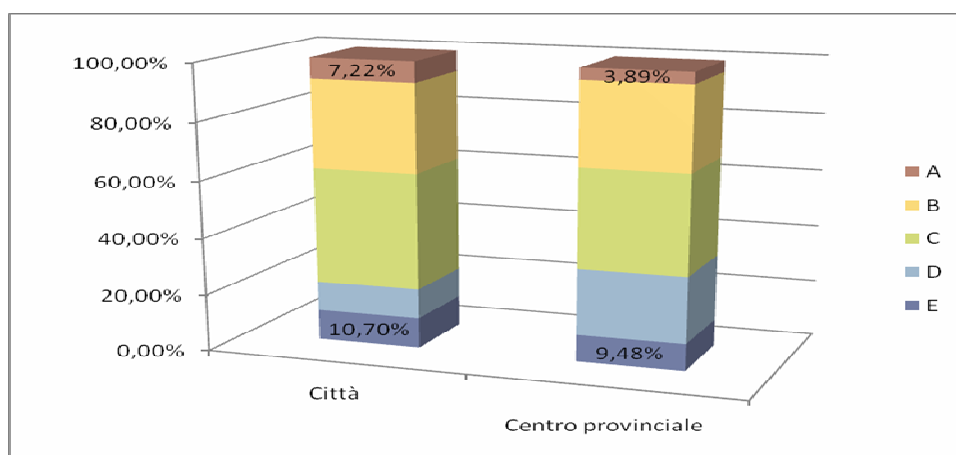
Lo scenario che si prefigura e che evidenzia un'ampia distanza tra le competenze acquisite dagli informanti a seconda dell'area geografica in cui vivono, crescono, lavorano, conferma che le specificità socio-culturali dei singoli individui dipendono in gran parte

anche da situazioni legate ai contesti di residenza. Tuttavia, attraverso l'osservazione dei dati esplicitati nelle Tabb. 4.22-4.23-4.24-4.25 non si registrano solo le differenze tra le due realtà ma si percepisce/è tangibile anche di quanto differisca la distribuzione.



**Fig. 4.22 Prose literacy/Area geografica**

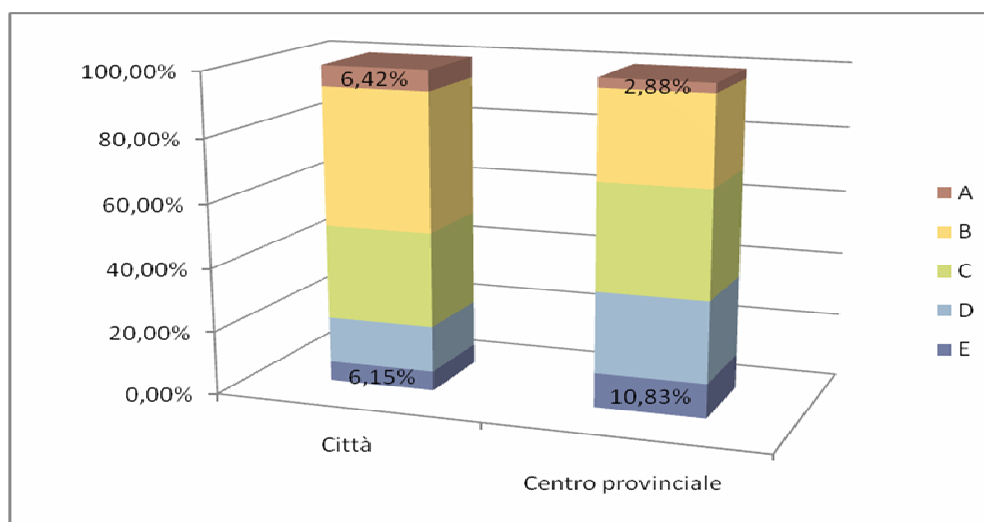
Infatti, a voler considerare il livello dell'incompetenza grave nelle prove tradizionali di literacy (prose, document, numeracy) si evidenzia una forte e marcata variabilità di performance proprio a causa del peso positivo o negativo delle diverse esperienze nella socialità, per cui, rispettivamente la popolazione appare così distribuita: il 20,06% in città e il 30,63% in provincia; il 21,13% in città e il 32,66% in provincia; il 20,59% in città e il 36,21% in provincia, dunque anche oltre i dieci punti di distanza tra gli uni e gli altri in tutti gli ambiti sottoposti a valutazione. Lievemente più modesta è la differenza rilevata per il problem solving: il 31,82% in città e il 34,52% in provincia, tuttavia entrambi i due gruppi di popolazione dimostrano accentuate difficoltà nell'interazione con prove di questo tipo, non riescono, infatti, ad entrare nella logica del compito.



**Fig. 4.23 Document literacy/Area geografica**

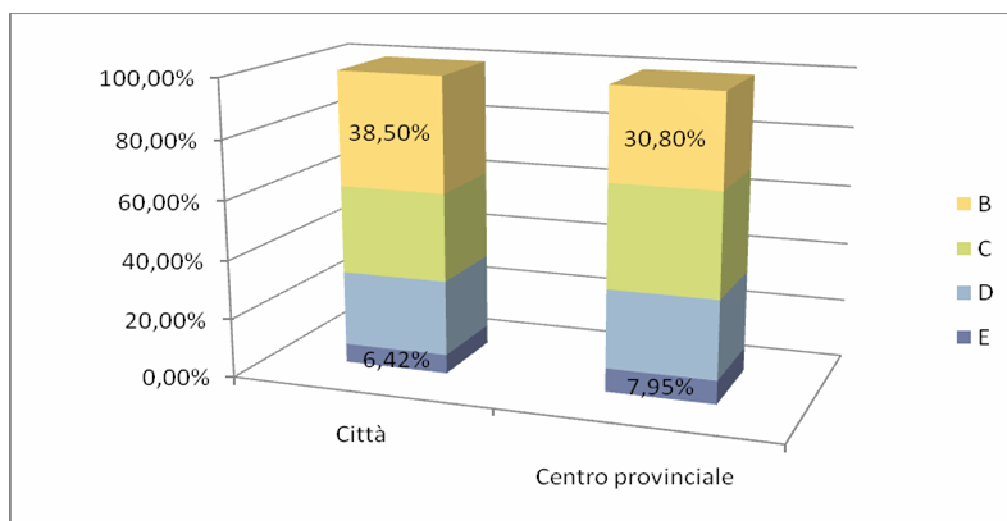
Il quinto livello è rappresentato solo in due dei quattro ambiti indagati: per il document literacy, si rileva il 7,22% di persone frequentanti i CTP attivi in città e il 3,89% di individui presenti nei centri provinciali, e per la numeracy, ambito in cui solo il 6,42% di coloro che vivono in città dimostrano di possedere le competenze necessarie per esercitare la cittadinanza democratica, mentre spostando l'attenzione sull'area extra-urbana, il 2,88% delle zone periferiche dimostra di vivere la stessa condizione.

L'ampiezza della distanza che intercorre tra le due realtà è un indicatore importante perché consente di rintracciare tra le cause, sicuramente la povertà di stimoli culturali, quindi la differente opportunità di fruire di eventi, di manifestazioni, determinata dalla distanza dai luoghi in cui gli stessi si svolgono, nonché di visitare quotidianamente luoghi in cui si custodisce il sapere, quali biblioteche, musei. Pertanto, il confronto tra i risultati dell'area urbana e quelli dell'area periferica oltre a sottolineare la condizione di grave svantaggio in cui versa gran parte della popolazione che come unica *colpa* ha quella di risiedere in zone periferiche, suggerisce anche una valutazione sulla presenza di dinamiche socio-culturali in alcune parti della regione, piuttosto che in altre.



**Fig. 4.24 Numeracy/Area geografica**

Dunque, la geografia del rischio alfabetico seleziona in modo drammatico la distanza tra i due aggregati di popolazione, una ragione in più per acquisire consapevolezza che bisogna intervenire *qui ed ora* sulla regressione delle competenze alfabetiche, se non si vuole propiziare il declino cognitivo dell'essere umano, e mortificare, indebolendole, le potenzialità, le dignità della persona nel suo essere costitutivo.



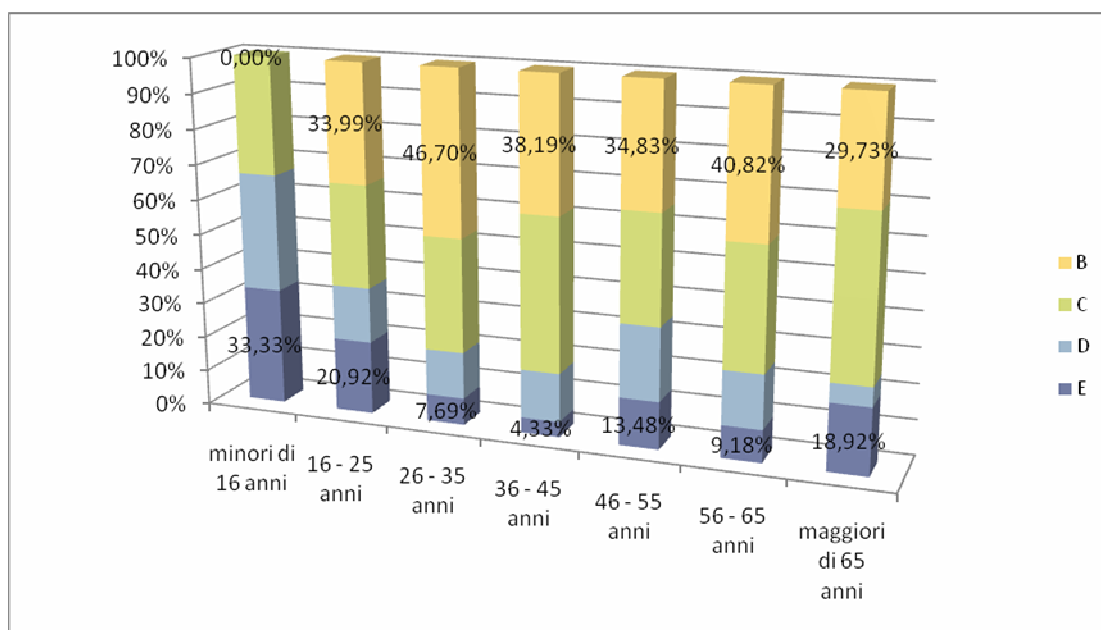
**Fig. 4.25 Problem solving/Area geografica**

È ben noto che le competenze possono essere acquisite, sviluppate e mantenute o perse nel corso della vita, e anche se l'età non è il solo elemento che incide sul livello di competenza ma istruzione, esperienze di socialità e di lavoro hanno anch'esse forte influenza su questi processi, tuttavia tra i fattori socio-demografici sicuramente tale variabile appare l'elemento fortemente discriminante in rapporto alla competenza alfabetica acquisita e quello più fruttuoso per definire i profili di competenza degli adulti calabresi in una prospettiva di ricerca finalizzata, non solo a rendicontare la situazione dal punto di vista diacronico e sincronico, ma soprattutto a progettare strategie di interventi per garantire la salvaguardia, l'evoluzione e soprattutto il recupero delle competenze smarrite.

La distribuzione globale della popolazione, rappresentata per fasce di età in rapporto alle prove di tutti gli ambiti soggetti a valutazione, indica come lo svantaggio culturale oltre ad essere gravemente presente, sia trasversale a tutte le età considerate, seppure determinata da ragioni diverse.

Tuttavia, le fasce per cui si notifica una condizione drammatica sono quelle dei giovanissimi (pienamente espresse dai dati nelle Tabb. 4.26-4.27-4.28-4.29), con l'elevata percentuale superiore al 66,67% dei minori di 16 anni, che non superano i livelli dell'incompetenza grave per i prime tre ambiti, e con la loro totale concentrazione, il 100,00%, negli stessi livelli per il problem solving, e con valori che oscillano tra il 36,61% per la prose e il 46,40% per il problem solving relativamente alla fascia che accoglie gli informanti tra 16-25 anni. Dunque, tutto ciò autorizza ad ipotizzare uno stretto rapporto tra

l'abbandono precoce del percorso scolastico istituzionale e la massima debolezza delle competenze rilevate per le generazioni più giovani.

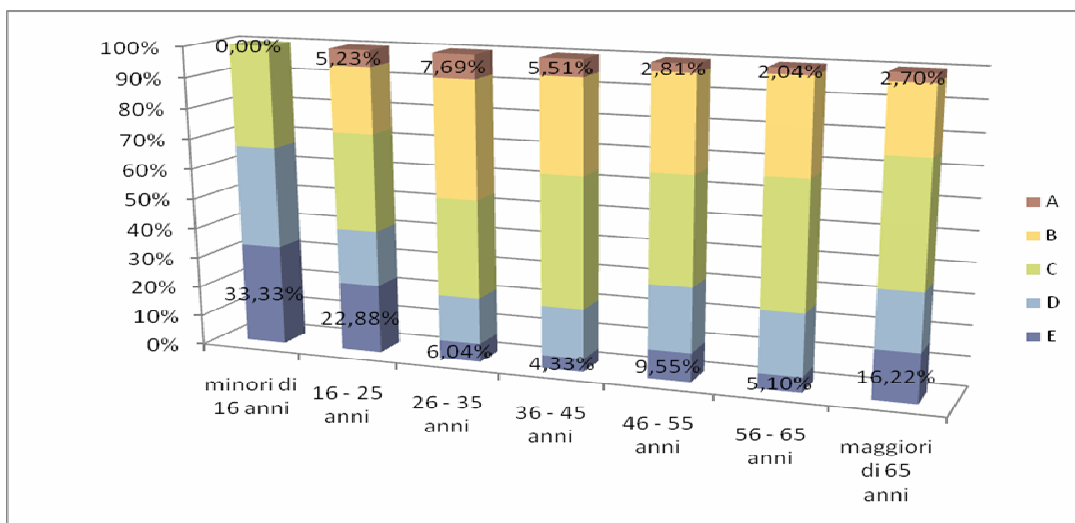


**Fig. 4.26 Prose literacy/Età degli informanti**

Anche perché, è interessante sottolineare, che questa parte di popolazione è spinta a frequentare i percorsi formativi attuati nei vari CTP da una motivazione utilitaristica, in quanto *tentano*<sup>141</sup> di conseguire quei titoli di studio indispensabili per l'inserimento nel mondo del lavoro. Ad ogni modo, la presenza del fenomeno dell'illetteratismo tra i giovani monitorati emerge in maniera preoccupante a tal punto da spingere a configurare quanto descritto come una situazione di emergenza, da recuperare attraverso azioni mirate, progettate in modo specifico per i giovani ancora inclusi nel sistema formativo, e per quanti ne sono appena usciti per essere inseriti in contesti lavorativi. È, altresì, curioso e significativo osservare che per le fasce di età 26-35 e 36-45 anni si riduce notevolmente la presenza delle unità campionarie nei livelli del rischio alfabetico, infatti il valore più alto registrato per le prove tradizionali è di 24,80 nell'ambito della numeracy e per la fascia 36-45 anni, mentre per il problem solving, ambito in cui si acquiscono le in-competenze a prescindere dalla variabile di volta in volta considerata, il valore massimo in cui è coinvolto il gruppo tra i 26-35 anni, è di 26,37% . Su tale diminuzione, sicuramente, incide

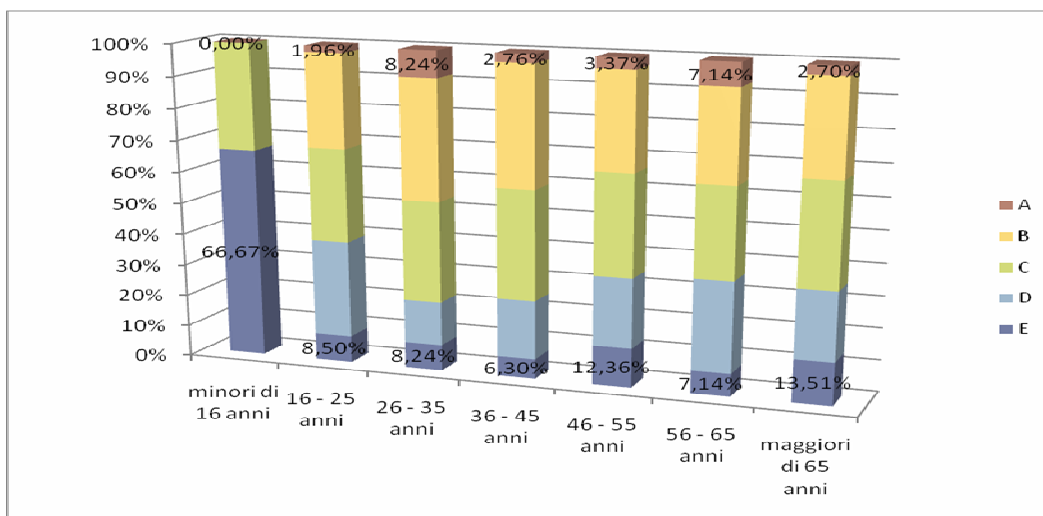
<sup>141</sup> Termine usato da alcuni informanti, nel corso della rilevazione, per descrivere verbalmente le ragioni che li hanno condotti nei Centri Territoriali Permanenti.

l'ingresso e lo sviluppo dell'attività lavorativa che coincide con le specifiche fasce considerate.



**Fig. 4.27 Document literacy/Età degli informanti**

La condizione di lavoratore consente all'individuo di mettere a frutto le competenze maturate, promuovendone perfino l'accrescimento, e di realizzare delle soddisfacenti performance. In questa parte di popolazione non è ancora in atto quel processo regressivo delle competenze alfabetiche, oggetto della presente ricerca. Dai dati espressi dalla rilevazione, si evince, che con l'aumento dell'età le abilità e le competenze diminuiscono, e si percepisce una progressiva decadenza delle performance in ogni tipo di compito. Ciò è quanto accade alle persone più anziane che tendono ad avere competenze più limitate dei giovani, situazione, questa, che è espressione di un'evidente assenza di manutenzione delle competenze acquisite.



**Fig. 4.28 Numeracy/Età degli informanti**



Altro fattore determinante è rintracciabile nella limitata formazione iniziale, infatti, una parte consistente di popolazione con più di 46 anni, avverte l'effetto di avere fruito solo di un breve ed incerto percorso scolastico (la legge istitutiva dell'obbligo scolastico risale al 1962) per cui a tanti si è negata l'opportunità di partecipare a percorsi di studio più lunghi. A tutto ciò, è da assommare il naturale invecchiamento dei meccanismi cognitivi, i soli che garantiscono, nelle prove, risultati accettabili. Ma i dati rilevati per gli adulti calabresi, inducono a considerare che se le capacità cognitive sono in parte compromesse dall'aumento dell'età, su di esse si può intervenire attraverso l'addestramento quotidiano per rinvigorirle, e per limitare ed allontanare così, nel tempo, il loro crepuscolo/declino. Tuttavia, una notazione conclusiva è d'obbligo, a questo punto: nelle prove di prose (fasce d'età 56-65 e maggiori di 65) e di document literacy, (fascia d'età 56-65), i risultati conseguiti dalle persone più anziane appaiono meno distanti da quelli delle altre fasce di età, quasi come se le abilità necessarie per interagire con un testo di prose literacy, per provvedere alla compilazione di un modulo, per leggere una cartina geografica, per interpretare un grafico fossero più solide e durevoli, a differenza delle abilità di calcolo e di risoluzione problematiche che sembrano smarrirsi e deteriorarsi più rapidamente. Quest'ultimo, sicuramente non è un'informazione ininfluyente, perché a lettori attenti e scrupolosi della specifica realtà sottolineata, dovrebbe indicare la prospettiva in cui compiere scelte progettuali per le attività formative destinate ad un'utenza più matura, che manifesta appieno il bisogno di essere supportati nell'esercizio di queste competenze, al fine di rallentare quanto più possibile il naturale deterioramento.

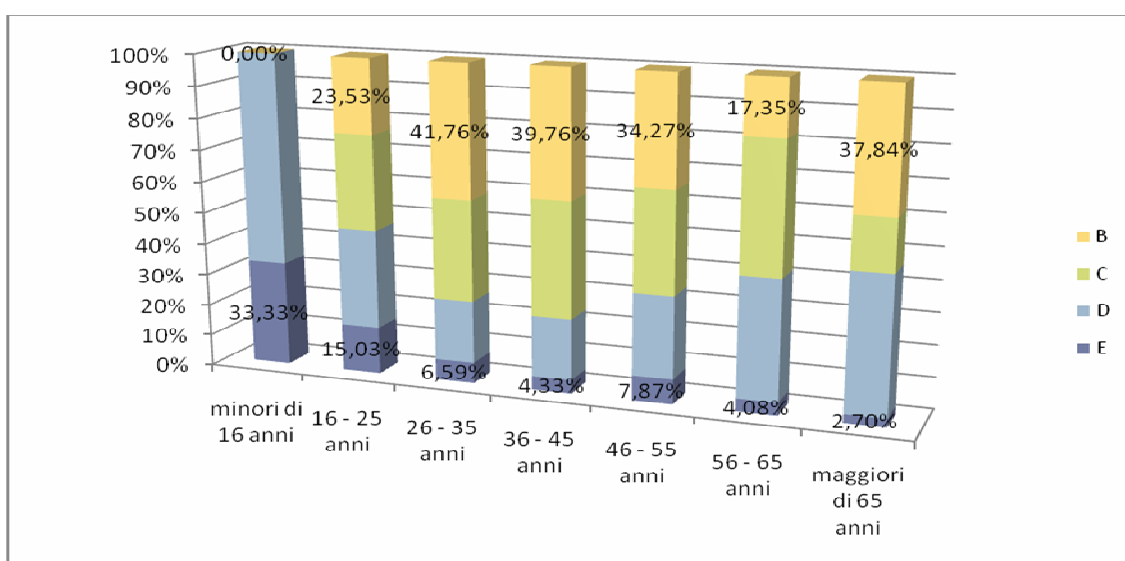
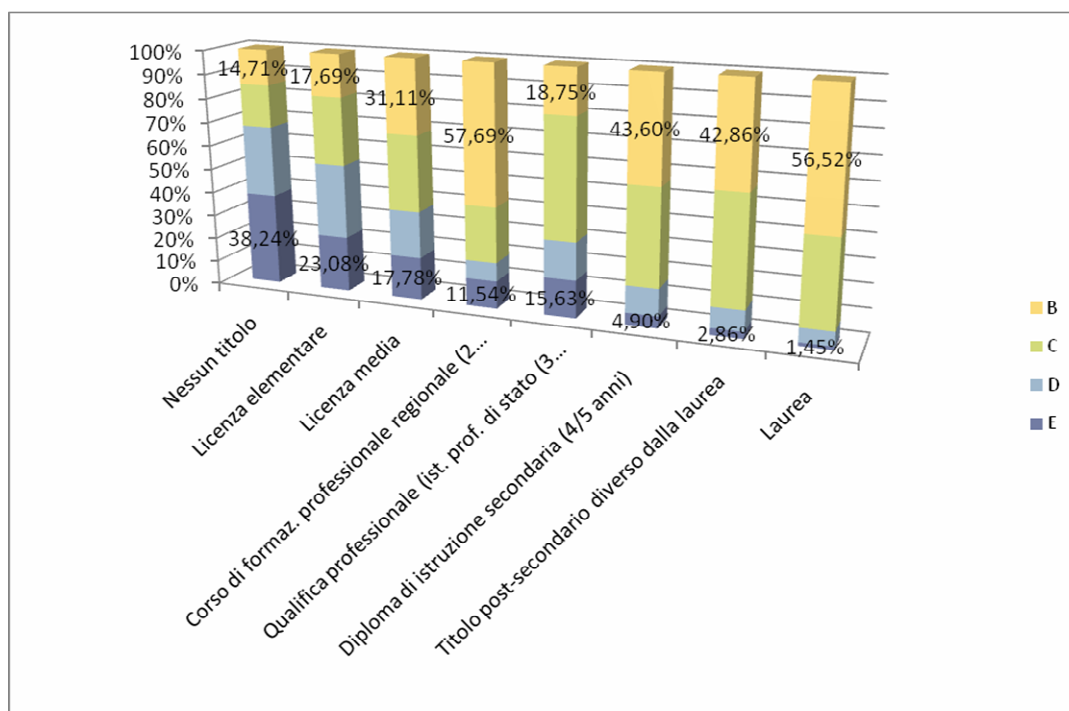


Fig. 4.29 Problem solving/Età degli informanti

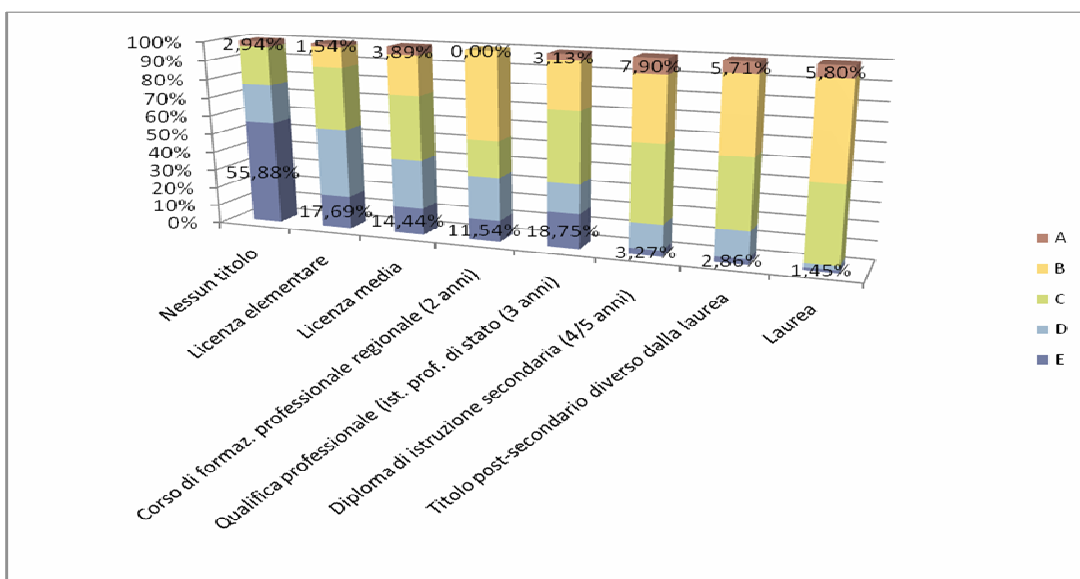
Merita, infine, un'attenzione specifica il livello A, quel livello che indica la piena padronanza degli alfabeti indispensabili a garantire, nelle attuali società della conoscenza, un agire efficace, e in cui il campione è rappresentato, ad esclusione dei minori di 16 anni, soltanto e in piccole percentuali negli ambiti del document literacy e della numeracy, rispettivamente con il 7,69% ed l'8,24% come valori massimi, entrambi raggiunti dagli individui inclusi nella fascia d'età tra i 26-35 anni.

Il campione, come si è più volte ricordato, e per le ragioni esplicitate (v.1.1) si è costruito per quote, ma le variabili demografiche di riferimento non sono quelle finora, e d'ora in poi, considerate. In ragione di ciò, i titoli di studio posseduti dagli informanti, variabile analizzata ora, non sono rappresentativi statisticamente. D'altro canto, è però, ben noto che una breve o l'assenza di esperienza di scolarità è una delle ragioni per cui si realizzano dei livelli di competenza alfabetica estremamente modesti, ma sicuramente non l'unica. Infatti, molteplici sono i fattori che intervengono, nel corso della vita delle persone, sullo sviluppo e l'accrescimento delle competenze stesse, cosicché il loro deterioramento non si può schivare/eludere conseguendo un semplice titolo di studio. Certo è, che fruire di un'esperienza di scolarità breve e povera di stimoli e contenuti significativi non costituisce, per gli individui, il presupposto ottimale per successive acquisizioni indispensabili nella società della conoscenza. Tuttavia, nonostante, non si possa interpretare la correlazione esistente tra titolo di studio e competenze alfabetiche assumendo come riferimento unicamente il titolo di studio posseduto, un'analisi più approfondita su tale interazione, può evidenziare l'esistenza di fenomeni e tendenze in atto relativi ai processi di scolarità ed in virtù di ciò orientare proficuamente le politiche scolastiche e/o formative locali e confermare l'interdipendenza, positiva o negativa che sia, tra titolo di studio e competenze acquisite. Dunque,



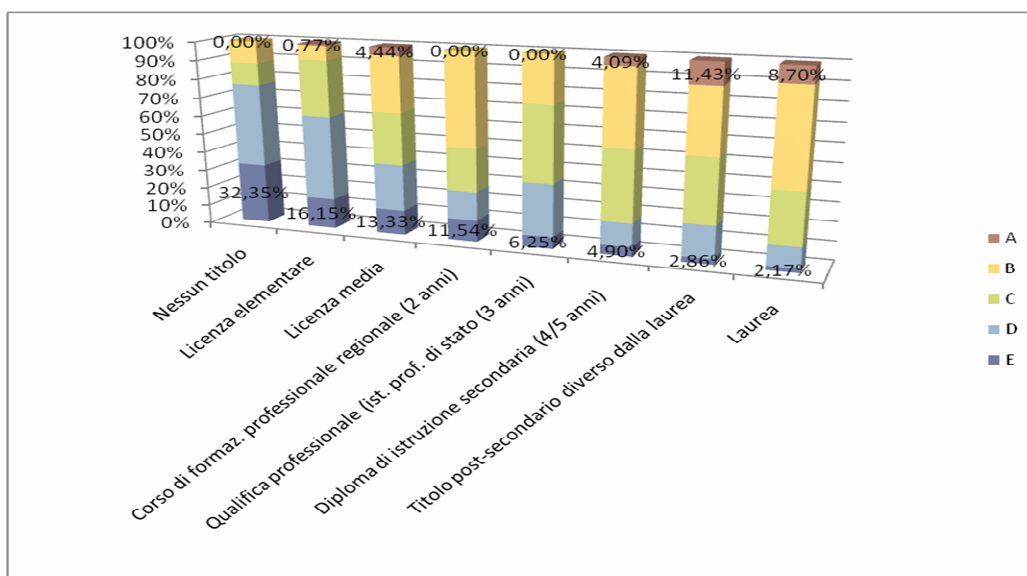
**Fig. 4.30 Prose literacy/Titolo di studio**

Dunque, ad ogni modo, quanto emerge dalla rilevazione, nei quattro ambiti, evidenzia che la correlazione tra le competenze e i titoli di studio è molto forte in quanto chi non ha avuto modo di conseguire alcun titolo o ha interrotto la sua esperienza scolastica ai primi due segmenti (elementare e media) non riesce ad oltrepassare i livelli dell'incompetenza molto grave. Difatti, i senza titolo ristagnano nei livelli E e D per il 67,65% relativamente alla prose, lievita la loro presenza nei due ambiti successivi (document e numeracy) con il 76,47%, mentre si registra una percentuale leggermente inferiore per il problem solving, il 70,58%. Il rapporto molto stretto tra esperienza di scolarità e competenze si può definire contestualmente vitale e positivo, in quanto a titolo di studio più elevato corrispondono risultati migliori e, conseguenzialmente, allontanamento dai livelli critici. E dunque, un primo decremento significativo di quella elevata parte di popolazione a totale rischio alfabetico, si registra, in tutti gli ambiti considerati, per coloro che hanno conseguito un corso di formazione professionale regionale di due anni, con percentuali che oscillano dal 19,23% per la prose, al 34,62% per il document literacy, al 26,92% per la numeray, fino al 23,08% per il problem solving. Corre l'obbligo, però, evidenziare che la percentuale rilevata per l'ambito del document, nonostante il decremento, è ancora molto alta, per cui questo dato, testimonia la poca familiarità, nella scuola italiana, con prove che richiedono il confronto con tabelle, grafici, compilazione di moduli, lettura di cartine geografiche.



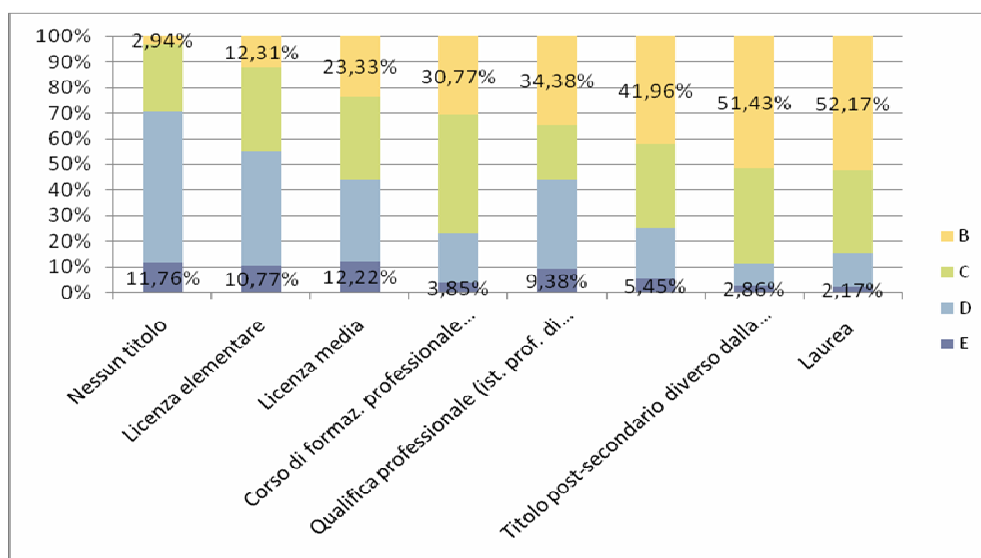
**Fig. 4.31 Document literacy/Titolo di studio**

Tra le anomalie percepibili dall'osservazione delle Tab. 21-22-23-24, rilevante è l'inspiegabile ed elevato aumento di presenze nei livelli a rischio, per chi ha conseguito una Qualifica professionale di stato (Istituto Professionale di Stato-3 anni), a tal punto da registrare il 31,26% nella prose, il 34,38% per il document e la numeracy, e il 43,76% per il problem solving, che interrompe bruscamente, il graduale e regolare processo di decremento in atto. La considerazione conclusiva relativa ai livelli bassi di competenza associati a modesti titoli di studio, segnala rischi gravi di insuccesso, per gli individui che vivono tale condizione, nella delicata fase di transizione verso il lavoro e ipotizza una limitata capacità di fruire di opportunità formative successive.



**Fig. 4.32 Numeracy/Titolo di studio**

In presenza di titoli molto alti, come si è detto sopra, quale la laurea, la percentuale rilevata per i livelli a rischio, si riduce notevolmente: il 7,25% per le prove di prose, il 3,62% per quelle di document, un po' più alte per le prove di numeracy e per il problem solving, per le quali si registra, rispettivamente, il 13,62% ed il 15,21%. Anche se, il possesso di un titolo altamente qualificante, dovrebbe annullare le situazioni a rischio, non semplicemente ridurle, ciò testimonia e conferma che la rilevazione di incompetenza alfabetica non è attribuibile in maniera esclusiva a modesti titoli di studio, ma diverse e molteplici variabili intervengono a determinarle. Gli ambiti in cui si registra la presenza di informanti che hanno una competenza alfabetica sufficientemente stabile, livello A, risultano, dalla rilevazione, il document e la numeracy.



**Fig. 4.33 Problem solving/Titolo di studio**

Per il primo ambito, il valore più elevato è rappresentato dal 7,90% di coloro che sono in possesso di un diploma di istruzione secondaria (4/5 anni), seguiti dal 5,80% di laureati e dal 5,71% per chi può contare su di un Titolo post-secondario diverso dalla laurea. Più modeste le altre percentuali. Sicuramente significativo è quel 2,94% di non titolati che raggiunge, comunque, il livello A; così come, in negativo però, è l'assenza di persone che hanno conseguito un Corso di formazione Professionale regionale di due anni. Mentre per quanto concerne la numeracy il valore più alto si registra per i possessori di un Titolo post-secondario diverso dalla laurea, l'11,43%, e nessuna presenza, nel livello più alto per questa rilevazione, per i non titolati, per quanti hanno un Corso di formazione

Professionale regionale di due anni e una Qualifica professionale di stato (Istituto Professionale di Stato-3 anni).

È questo il terreno rispetto al quale l'Italia denuncia un deficit di iniziativa e di intervento, le attività di educazione permanente, mirate a queste fasce di popolazione sono insufficienti e non particolarmente proficue, mentre potrebbero risultare estremamente utili, non solo in relazione alla necessità di mantenere abilità e competenze, ma come fonte di arricchimento del benessere e delle reti della vita sociale.

L'educazione è un'attività che si colloca nel tempo. Ciò che si fa oggi avrà i suoi effetti in un futuro ipotizzare, ma non prevedere. La condizione per praticare l'educazione è che si abbia la rappresentazione di un reale possibile diverso dall'immagine che si presenta nella contingenza quotidiana<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 177.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli Adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino, 1999
- ALBERICI A., "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001a
- ALBERICI A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002
- ALBERICI A., SERRERI P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma, 2003
- ALBERT L., GALLINA V., LICHTNER M., *Tornare a scuola da grandi*, Franco Angeli, Milano, 1998
- ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998
- ALHEIT P., BERGAMINI S., *Storie di vita. Metodologia della ricerca per le scienze sociali*, Guerini Studio, Milano, 1996
- ARDIRÒ A., *Per una sociologia oltre il postmoderno*, Laterza, Roma-Bari, 1994
- ALLULLI G., BOTTA P., *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Franco Angeli, Milano, 1999
- ASQUINI G., *Il foglio di calcolo per l'analisi delle prove a risposta chiusa*, in Cadmo, n. 13-14, 1997
- ASQUINI G., PIRIA L., "Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive" in PAGNONCELLI L. (a cura di), *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, Anicia, Roma, 1999
- ASQUINI G., "La competenza in lettura dei quindicenni", in *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni*, Rapporto nazionale Pisa, Ocse-Pisa, Armando Editore, Roma, 2008
- ATRIPALDI V. (a cura di), *Problemi e prospettive istituzionali dell'educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1983
- BALBO L. et al., *Complessità sociale e identità*, Angeli, Milano, 1983
- BALDACCI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Paravia, Mondadori, Milano, 2001
- BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Franco Angeli, Milano, 2008
- BARTHES R., *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino, 1973
- BASILE G., *Le parole nella mente. Relazioni semantiche e struttura del lessico*, Franco Angeli, Milano, 2001
- BECK U., *Che cos'è la globalizzazione*, Carocci, Roma, 2000
- BENTOLILLA A., *De l'illettrisme en générale et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996
- BENVENUTO G., LASTRUCCI E., SALERNI A., *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Anicia, Roma, 1995
- BERNARDINI C., DE MAURO T., *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003
- BERNSTEIN I., *Uomini e macchine intelligenti*, Adelphi, Milano, 1990
- BERRUTO G., *Corso elementare di linguistica generale*, UTET, Torino, 1997
- BERRUTO G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 2000 (1 ed. 1987, La Nuova Italia Scientifica)



- BERTOCCHI D., “Curricolo di lettura e lettura nel curricolo”, in LEND, *Insegnare la lingua: la comprensione del testo*, Mondadori, Milano, 1982
- BERTOCCHI D., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1986
- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- BIANCHI E., *Pregare la parola*, Gribaudi, Torino, 1974
- BOCCA G., *Istruzione, formazione e cultura. Una politica delle Comunità Europee per l'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1995
- BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985
- BOVE G., “Metodologia per la misura dei livelli di competenza nelle indagini educative su larga scala” in GALLINA V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Milano Roma, 2000
- BOWER G., HILGARD E., *Le teorie dell'apprendimento*, Angeli, Milano, 1970
- BRYMAN A., *Quantity and Quality in Social Research*, London, Unwin Hyman, 1988
- BROWN R., “Globalization and the End of the National Project”, in Mac-Millan J., Linklater A. (a cura di), *Boundaries, in Question. New Directions in International Relations*, Pinter, London, 1995
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1997a
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997b
- BURZA V., *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003
- CACCIARI C., *Psicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2001
- CALONGHI L., *Statistiche d'informazione e di valutazione*, Bulzoni, Roma, 2 voll., 1978
- CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- CALZETTI M. T., DONAGGIO PANZERI L., *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- CAMBI F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995
- CAMBI F., OREFICE P., *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1996
- CARDONA G. C., *Antropologia della scrittura*, Loescher, Torino, 1981
- CARMINES E., G. ZELLER R., *Reliability and Validity Assessment*, London, Sage, 1979
- CATELLI G., SCAGLIOSO C. (a cura di), *Educazione permanente e realtà locali*, Angeli, Milano, 1985
- CAVALLARO R., “Sociologia e storie di vita. Il testo. Il tempo e lo spazio”, in MACIOTI A. M. (a cura di), *Biografia, storia e società. L'uso delle storie di vita nelle scienze sociali*, Liguori, Napoli, 1988
- CECCONI L., *La ricerca qualitativa in educazione*, Angeli, Milano, 2002
- CENSIS, *32° Rapporto sulla Situazione Sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano, 1998
- CENSIS, *33° Rapporto sulla Situazione Sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano, 1999

- CERI-OECD-OCDE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1996 (*Lifelong learning for all*, Paris, Oecd-Ocde, 1996, reperibile anche in lingua francese)
- CHIARI I., *Ridondanza e linguaggio. Una regola costitutiva delle lingue*, Carocci, Roma, 2002
- CICALESE A., *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma, 2007
- CIPOLLA C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Utet, Torino, 1971
- CISOTTO L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore, Roma, 2006
- CIVES G., FORNACA R., *Complessità pedagogica, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991
- COGGI C., CALONGHI L., *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1992
- COGGI C., RICCHIARDI P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma, 2005
- COLOMBO A., ROMANI W., *“È la lingua che ci fa uguali”. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- COLOMBO A. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano, 2008
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999
- CORDA COSTA M., VISALBERGHI B., *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci, Firenze, 1995
- CORNO D., *Scrivere e comunicare*, Paravia scriptorium, Torino, 1999
- CORNO D., *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Catanzaro, 1999
- CORRADINI L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995
- CORTELAZZI S. (a cura di), *La formazione e i nuovi paradigmi produttivi*, Franco Angeli, Milano, 1996
- COSTITUZIONE ITALIANA, 1948
- CROWDER R. G., *Psicologia della lettura*, Il Mulino, Bologna, 1982
- DE LANDSHEERE G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973 (Tit. or., *Introduction à la recherche ed èducation*, Liège, 1970)
- DE LANDSHEERE G., *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze, 1973 (Tit. or., *Evaluation continue et examens précis de docimologie*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1970)
- DE LANDSHEERE V., *Faire réussir faire échouer: La compétence minimale et son évaluation*, Puf, Paris, 1988
- DELLA CASA M., *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, Armando, Roma, 1997
- DE MARCO A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, 2002
- DE MASI D. (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano, 1993

- DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1963
- DE MAURO T., *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma, 1977
- DE MAURO T., *Prolegomeni ad una ridefinizione della didattica*, in "Università Progetto", 6, 1985
- DE MAURO T., PADALINO E., VEDOVELLI M. (a cura di), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa. L'esperienza di educazione degli adulti nel distretto Scandicci-Le Signe: risultati e proposte*, Giunti Marzocco, Firenze, 1992
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M., *Lessico di frequenza dell'italiano parlato, L.I.P.*, ETASLIBRI, Milano, 1993
- DE MAURO T., *Idee per il governo*, La Scuola, Roma-Bari, 1995
- DE MAURO T., *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma, 1997
- DE MAURO T., *Linguistica elementare*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1998
- DE MAURO T., *Il Dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano, 2000
- DE MAURO T., *Prima lezione sul linguaggio*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002
- DE MAURO T., CHIARI I. (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma, 2005
- DEMETRIO D., *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano, 1986
- DEMETRIO D., *Manuale di Educazione degli Adulti in Europa*, Laterza, Bari, 1997
- DEMETRIO D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2003
- DE SANTIS F. M., *Educazione in età adulta*, Nuova Italia, Firenze, 1975
- DE SANTIS F. M., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1979
- DE SANTIS F. M., *L'educazione degli adulti in Italia*, Editori Riuniti, Roma, 1987
- DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1951
- DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- DOMENICI C., *I descrittori dell'apprendimento*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1985
- DOMENICI C., *Le prove strutturate di conoscenza*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1992
- DOMENICI C., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993
- DOMENICI C. (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Tecnodid, Napoli, 2000
- DURKHEIM E., *Il lavoro sociale*, Newton Compton, 1972
- DONAGGIO A., "La scrittura. Il punto di vista di un pragmatico della comunicazione", in CALZETTI M. T., DONAGGIO PANZERI L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 1-18
- ECO U., *Lector in Fabula*, Bompiani, Milano, 1979
- ECO U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano, 1993
- ECO U. (a cura di), *Povero Pinocchio*, Comix, Bologna, 1995
- ERIKSON E. H., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1967
- ERIKSON E. H., *L'adulto*, Armando, Roma, 1981
- FAVARO G., "L'analfabetismo: diversi approcci al problema", in CESARI V., PANZERI G. (a cura di), *Analfabetismo e alfabetizzazione*, IRRSAE-Lombardia, Milano, 1987

- FAVARO G., TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di), *Politiche sociali e immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989
- FEDERIGHI P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal Lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996
- FEDI R., *La scrittura che conquista. Manuale per redigere testi*, Mursia, Milano, 1999
- FERRERI S., GUERRIERO A. R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1998
- FERRERI S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 2002
- FERRERI S., *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma, 2005
- FERRERI S., "Alfabeti e analfabeti", in *Vita Scolastica*, Giunti Scuola, Firenze, Anno 60°, N. 12, 2006
- FIORINI A., PAGNONCELLI L., *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, Loescher, Torino, 1988
- FLESH R., *The Art of Readable Writing*, Harper & Row, New York, 1974
- FORMIGARI L., *Il linguaggio. Storia delle teorie*, Laterza, Roma-Bari, 2001
- FRABBONI F., *Un'educazione possibile*, La Nuova Italia Firenze, 1988
- FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 1995
- FRABBONI F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 1995
- FREIRE P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973
- GALLINA V., *Prospettive dell'Educazione degli Adulti in Europa*, Armando, Roma, 1996
- GALLINA V., "Coesione sociale e diversità sociale" in LOSITO B., *Educazione civica e scuola*, CEDE, Franco Angeli, Milano, 1999
- GALLINA V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000
- GALLINA V. (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma, 2006
- GALLINA V., "La misurazione delle competenze funzionali e delle abilità per la vita rilevate da All: le scale di abilità/competenza" in GALLINA V. (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma, p. 57 e segg, 2006
- GALLINA V., "Un percorso di riflessione e di ricerca per la costruzione della nuova indagine" in GALLINA V. (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma, 2006
- GALLINA V., VERTECCHI B. (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, Franco Angeli, Milano, 2007
- GARDNER H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano, 1995
- GATTULLO M., GIOVANNINI L., *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Bruno Mondadori, Milano, 1989
- GATTULLO M., "Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa" in *Scuola e città*, n. 4, 1989

- GENSINI S., VEDOVELLI M., *Lingua, linguaggi, società*, Manzuoli, Firenze, 1981
- GENSINI S. (a cura di), *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma, 1999
- GISCEL, *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*, Roma, 1975
- GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano, 2007
- GRAY W.S., *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, UNESCO, Parigi, 1956
- GRANESE A. (a cura di), *La condizione teorica*, Unicopli, Milano, 1990
- GRANESE A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- GRICE P. H., "Logic and conversation", in SBISÀ M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, 1978, III ed., pp.199-219
- HABERMAS J., *Il discorso filosofico sulla modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1987
- HARRISON G., *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi, Roma, 2003
- HUNTER C. S. J., HARMAN D., *Analphabetismo degli adulti negli Stati Uniti*, Loescher, Torino, 1982
- INGLEHART R., *La società postmoderna*, Editori Riuniti, Roma, 1995
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1996*, Franco Angeli, Roma, 1996
- JAKOBSON R., *Saggi di linguistica generale*, a cura di L. Heilmann, Feltrinelli, Milano, 1972 (ed. or. *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963)
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- LENGRAND P., *Introduzione all'educazione permanente*, Armando Roma, 1976
- LEPSCHY C., *La linguistica del Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2000
- LICHTNER M., *Soggetti, percorsi, complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- LYONS J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press, London, 1968 (trad. it. *Introduzione alla linguistica teorica*, Laterza, Bari 1981, II ed.)
- LO CASCIO V., *Grammatica dell'argomentare*, La Nuova Italia, Firenze, 1991
- LOMBARDO E., *I dati statistici in pedagogia. Esplorazione ed analisi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- LUCISANO P. (a cura di), *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino, 1989
- LUCISANO P., *Misurare le parole*, Kepos Edizioni, Roma, 1992
- LUCISANO P., *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale Iea-Sal*, Tecnodid, Napoli, 1994
- LUCISANO P., "Perché una ricerca sull'alfabetizzazione" in CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (a cura di) *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- LUMBELLI L., "Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia" in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano, pp. 101-133, 1985
- LUMBELLI L., "Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa" in *Scuola e città*, n.3, 1989
- LUMBELLI L., *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, 1989
- MANGHI S., *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*, Feltrinelli, Milano, 1990
- MARAGLIANO R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994

- MARAZZINI C., *Breve storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna, 2004
- MASLOW A., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma, 1971
- MATHIEU V., *Per una cultura dell'essere*, Armando, Roma, 1998
- McLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Nuove Edizioni Tascabili, Milano, 2002
- MEGHNAGI S., *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino, 1986
- MILANI DON L., SCUOLA DI BARBIANA (a cura di), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996
- MORIN E., "Le vie della complessità", in BOCCHI, CERUTI (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1995
- MORIN E., KERN A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000
- NARDI E., *Come leggono i quindicenni. Riflessione sulla ricerca Ocse-Pisa*, Franco Angeli, Milano, 2002
- NUNNALLY J. C., *Misurazione e valutazione nella scuola*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1976
- NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità*, tr. it., Carocci, Roma, 1999 (ed. or. 1997 con il titolo: *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*)
- ONG W., *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986
- OECD/OCDE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997
- OECD, *Knowledge and Skills for Life, First Results from PISA 2000*, Paris, 2001
- PAGNONCELLI L., *Problemi di ricerca e di didattica nell'educazione degli adulti*, MIT, Università degli studi della Calabria, Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, N. 33, Cosenza, 1979
- PAGNONCELLI L., *Sistema formativo e Educazione degli Adulti*, Loescher, Torino, 1979
- PAGNONCELLI L., *L'educazione e l'adulto: nuove frontiere*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1985
- PAGNONCELLI L., "Per un futuro dell'Eda in Italia: prospettive di legislazione nazionale e regionale", in MORGAGNI E., PEPA L. (a cura di), *Età adulta: il sapere come necessità*, Guerini e Associati, Milano, 1993
- PETRUCCI A., *Scrivere e no*, Editori Riuniti, Roma, 1987
- PIEMONTESE M. E., *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli, 1996
- PINTO G., *La lettura critica: analisi dei contributi psicologici*, Armando, Roma, 1983
- PINTO MINERVA F., *Condizione anziana e problematica educativa*, Centro Culturale Jannuzzi, Corato, 1982
- PITTO C. (a cura di), *Antropologia urbana. Programmi, ricerche e strategie*, Feltrinelli, Milano, 1980
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1995
- POSTMAN N., *La fine dell'educazione*, Armando, Roma, 1997
- QUENEAU R., *Exercices de style*, Gallimard, Paris, 1947, (trad. it. *Esercizi di stile*, a cura di U. Eco, Einaudi, Torino)

- RENZI L., CORTELAZZO M. (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Il Mulino, Bologna, 1977
- RIVIÈRE J. PH., *Illetrisme La France cachée*, Gallimard, Paris, 2001
- RODARI G., *La Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1973
- RODOTÀ S., *Libertà e diritti in Italia ai nostri giorni*, Donzelli, Roma, 1997
- RUSSO P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2001
- SCHWARTZ B., DE BLIGNIERES A., *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981
- SCHWARTZ B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università degli studi di Padova*, Liviana, Padova, 1987
- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, La Suola, Brescia, 1997
- SERAFINI M. T., *Come si scrive*, Strumenti Bompiani, Bologna, 1992
- SIBILLA P., "Il paradigma della comunità fra antropologia e sociologia", in SCARDUELLI P. (a cura di), *Antropologia dell'Occidente*, Meltemi, Roma, 1993
- SIMONE R., Scrivere, leggere e capire, *Alfabetismo e cultura scritta. Quaderni storici*, 38, 1978
- SIMONE R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari-Roma, 2002
- SPADAFORA G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano, 1992
- SPADAFORA G. (a cura di), *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003
- STAEDMAN L. C., KAESTLE C. F., "Literacy and reading performance in the United States, from 1880 to the present", *Reading Research Quarterly*, 22, 1, 1987
- STICH T. G. "Applications of the Audread Model to Reading Evaluation and Instruction" in RESNICK L. B. e WEAVER P. A. (a cura di), *Theory and Practice of Early Reading*, 3voll., Hillsdale (N. J.), Erlbaum, 1979
- STOCK B., *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries* Princeton (N.J.), Princeton University Press, 1983
- SUSI E., MEGHNAGI S., *L'educazione permanente*, Guaraldi, Firenze, 1977
- SUSI E., *La domanda assente*, La Nuova Italia, Firenze, 1989
- SUSI E., *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma, 1994
- TASSINARI G., *Contributo alla definizione del concetto di analfabetismo*, Istituto Lombardo per gli Studi Economici e Sociali, Milano, 1962
- TEMPESTA I., MAGGIO M. (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2006
- TRECCANI, *Enciclopedia on line*, 2009
- VATTIMO G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano, 1989
- VERTECCHI B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma, 1984
- VERTECCHI B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- VERTECCHI B., *La suocera di Gutenberg*, Tecnodid, Napoli, 1995
- VERTECCHI B., *La qualità dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli, 1996
- VERTECCHI B. (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

- VERTECCHI B., “L’illitteratismo: un’insidia per la democrazia”, in *L’educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, “Quaderni degli Annali dell’Istruzione”, N. 88, Le Monnier, 1999
- VERTECCHI B., “La ricerca tra qualità e quantità” in AGUETTAZ P., HÉBRARD P., LEIRMAN W., TADIELLO R., *Saeda. Strategie di miglioramento dell’educazione degli adulti in contesti regionali*, Tipografia Valdostana, pp. 11-12, Aosta, 2000
- VERTECCHI B., “Letteratismo e democrazia”, in GALLINA V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000
- VERTECCHI B., “Presentazione”, in GALLINA V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Roma, 2000
- VERTECCHI B., “Presentazione” in CECCONI L., *La ricerca qualitativa in educazione*, Angeli, Milano, pp.11-12, 2002
- VIEHOFF P., *Rapport sur la lutte contre l’analphabétisme*, Parlement Européen, Strasbourg, 1992
- VISALBERGHI A., *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Mondadori, Milano, 1978
- VISALBERGHI A., *Insegnare ed apprendere un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- VOLPI C., *Paidea, educabilità umana nell’era del postmoderno*, Tecnodid, Napoli, 1998
- WATZAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971 (ed. or. *Pragmatics of Human Communication*, Norton, New York, 1967)
- WITTGENSTEIN L., *Ricerche filosofiche* (a cura di) TRINCHERO M., Einaudi, Torino, 1953