

## ALFABETIZZAZIONE E LITERACY: UN'INTRODUZIONE<sup>1</sup>

GIULIANA FIORENTINO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE

**Abstract** – *Literacy* is a complex notion that cannot be reduced to a dichotomy (literate / non-literate). In this paper we discuss the notion of *literacy* and we distinguish it from the Italian term *alfabetizzazione*, which is more based on schooling and reveals to be only partially reliable. We consider various national and international surveys which have been developed to measure the levels of *literacy* in world population so that results can be now compared and correlated with other development factors. The analysis of international surveys is the necessary milestone for increasing and improving educational policies in the world. In international surveys of this century, Italy has ranked among the states with the lowest *literacy* rates. It is, therefore, necessary to start from this framework and from the worrying persistence of adult functional illiterates in Italy to renew the commitment of the institutions in order to promote and increase *literacy* in our country.

**Keywords:** *literacy*; functional illiteracy; statistics; PIAAC; *literacy* proficiency

*Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.*

*L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli. (Articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 10 dicembre 1948)*

<sup>1</sup> Il contributo è co-finanziato dal progetto “Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi” CUP H33B17000010001 - fondo FISR Delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017.

## 1. Alfabetizzazione: alcuni dati

Il termine alfabetizzazione indica l'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura che punta all'uso pieno dell'alfabeto e del codice grafico. L'alfabetizzazione è un processo che spesso si è svolto (e si svolge) in maniera non omogenea: questo sia nella storia dell'umanità, sia nelle storie delle singole civiltà e culture. Il processo di alfabetizzazione spesso taglia fuori alcune fasce di popolazione, per motivi di genere, di stratificazione sociale, di etnie: ne consegue che l'alfabetizzazione è distribuita in modo ineguale nelle società (Coulmas 2013, pp. 60-80). In questo volume intendiamo fare luce sull'alfabetizzazione secondo diverse prospettive.

La diffusione dell'alfabetizzazione - secondo le stime mondiali - nel 2016 è così quantificata: l'86% della popolazione mondiale al di sopra dei 15 anni è alfabetizzata e il restante 14% non lo è (circa 773 milioni di analfabeti). Due secoli fa, nel 1820, il rapporto era invertito: circa il 12% della popolazione mondiale era alfabetizzato e l'88% non lo era. In particolare il raddoppiamento della percentuale di alfabetizzati, cioè il passaggio dal 42% all'86%, è avvenuto negli ultimi 80 anni (Roser, Ortiz-Ospina 2020).

Ovviamente le statistiche mondiali nascondono forti eterogeneità e mostrano come in molti casi la scarsa alfabetizzazione sia ancora una chiara barriera allo sviluppo: in Niger, ad esempio, solo il 36,5% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni è alfabetizzato; ma più in generale rimangono molte disuguaglianze, in particolare tra l'Africa sub-sahariana e il resto del mondo (in Burkina Faso, Niger e Sudan del Sud il tasso di alfabetizzazione della popolazione adulta è al di sotto del 30%).

Oltre al dato globale dell'intera popolazione adulta ancora più interessante per il futuro e lo sviluppo dei paesi con tassi di alfabetizzazione meno alti è il dato disaggregato che rende conto dell'alfabetizzazione tra i giovani di età compresa tra 15 e 24 anni rispetto alle altre generazioni. A questo riguardo si osserva che in molti paesi del Nord Africa e del Medio Oriente c'è un forte divario generazionale che almeno lascia ben sperare per il futuro: gli anziani sono poco alfabetizzati, ma tra i giovani invece l'alfabetizzazione è elevata (ad esempio in Algeria il tasso di alfabetizzazione è del 97% per i giovani tra i 15 e i 24 anni, e del 28% tra gli adulti ultrasessantacinquenni). In molti paesi però resta ancora una certa disuguaglianza, anche nella fascia generazionale dei giovani (15-24 anni), basata sul genere: le ragazze sono meno alfabetizzate dei ragazzi (i paesi che presentano questo scarto sono tutti nell'Africa sub-sahariana, in più si trovano in questa condizione Pakistan, Afghanistan e Yemen) (Roser, Ortiz-Ospina 2020).

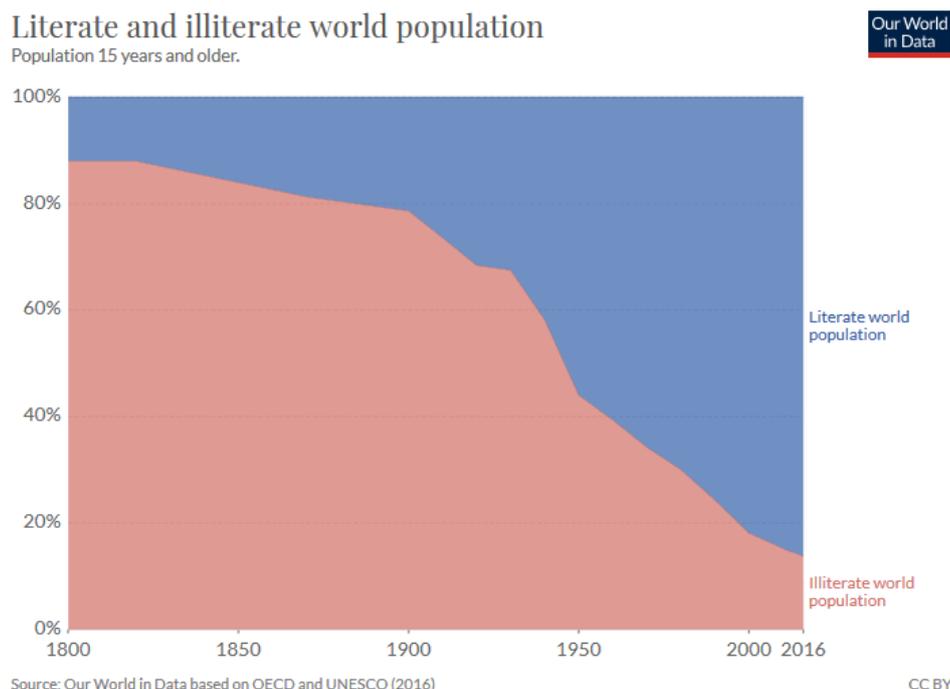


Figura 1

Distribuzione di alfabeti e analfabeti nel mondo dal 1800 al 2016 (fonte *Our World in Data*, che usa dati OECD e UNESCO).

A fronte di dati sull'alfabetizzazione apparentemente consolanti, occorre però anche chiarire che essi possono non essere del tutto affidabili per il modo in cui sono raccolti. Infatti alcune volte la *literacy* viene accertata sulla sola base di censimenti nei quali il dato scaturisce da un'unica domanda (del tipo *can you read and write?* 'sai leggere e scrivere?') inclusa nei questionari dei censimenti. Ovviamente considerando che la *literacy* è un'abilità complessa e con molte sfaccettature (si veda ad esempio le questioni sintetizzate nel documento UNESCO 2004) pensare di ridurla a quest'unica domanda è rischioso; inoltre si lascia spazio a molta soggettività da parte dell'intervistato sia nell'interpretare la domanda sia nel riferirla alle proprie competenze; infine accade che il capofamiglia risponda all'inchiesta a nome di tutti i membri della famiglia.

Un altro tipo di dati viene ricavato dai numeri di persone che frequentano la scuola; ma anche in questo caso il dato non è del tutto affidabile: innanzitutto perché in molti paesi a basso reddito è dimostrato che 4-5 anni di scuola garantiscono una *literacy* di base solo a un numero ristretto di bambini, ma anche perché il criterio è applicato in modo disomogeneo, infatti in alcuni paesi si considera alfabetizzato chi ha frequentato 6 anni di scuola primaria (ad esempio in Grecia), in altri chi ha frequentato due anni della scuola primaria (ad esempio in Paraguay), infine il dato non chiarisce se tutti gli iscritti giungono con successo al termine del ciclo di studi e qual è il tasso di abbandoni (dispersione scolastica).

Nella Figura 2 si può osservare la differenza tra una misurazione della *literacy* basata su censimenti e una basata su rilevazioni mediante test.

Molto più affidabili sono i dati che provengono da indagini basate su test standardizzati nazionali o internazionali. Tra questi i più noti e recenti sono PIAAC e LAMP. Ma esistono due importanti indagini che hanno preceduto le attuali nell'ambito della *literacy* degli adulti: ALL ([\*Adult Literacy and Lifeskills Survey\*](#)) e IALS ([\*International Adult Literacy Survey\*](#)). I dati di ALL e IALS già mostravano la correlazione tra paesi con alte percentuali di individui con livelli bassi di competenze di *literacy* e difficoltà per le relative popolazioni nell'affrontare le sfide del mercato del lavoro e la partecipazione attiva alla vita democratica.

Figure 1. Traditional literacy measure

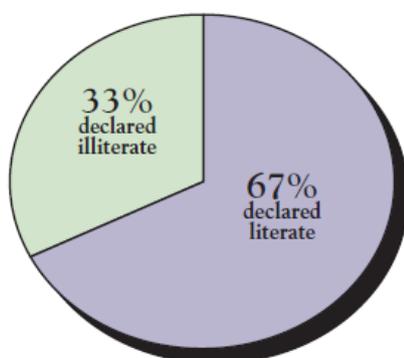


Figure 2. Differentiated literacy measure

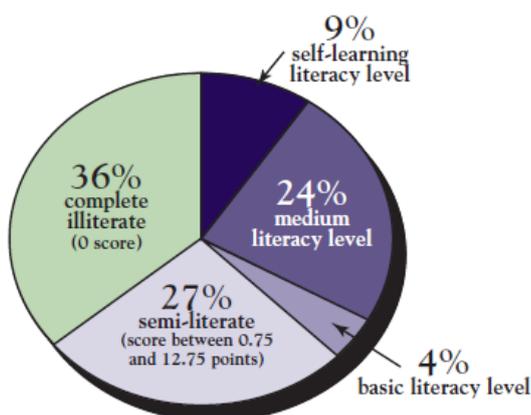


Figura 2

Confronto tra due diversi metodi per raccogliere dati sull'alfabetizzazione (fonte LAMP 2017).

Il test PIAAC si è basato molto sull'idea di *literacy* definita negli anni '90 dello scorso secolo per l'indagine IALS e poi nel triennio 2003-2006 per l'indagine ALL. La *literacy* in queste indagini si allarga a includere le abilità di lettura in ambienti digitali. Il PIAAC (*Program for the International*

*Assessment of Adult Competencies*) è un test che viene distribuito ogni 10 anni; è stato lanciato una prima volta per il periodo 2011-2018 (con tre rilevazioni: l'Italia ha partecipato alla prima nel 2011-2012), e un secondo ciclo è partito nel 2018 (per questo secondo ciclo i primi risultati verranno resi noti nel 2023). Il PIAAC intervista 5.000 persone (di età compresa tra i 16 e i 65 anni) per ciascun paese aderente; le risposte vengono restituite via computer; in qualche caso su carta; esso misura la capacità di lettura, calcolo e l'abilità di soluzione di problemi in contesti tecnologicamente ricchi; raccoglie anche informazioni su come le abilità vengono usate al lavoro o a casa. Il test tiene conto delle dimensioni internazionale e cross-culturale; è diffuso nelle lingue nazionali; offre dati per analisi comparative dei sistemi di formazione; si presta ad essere ripetuto nel tempo. PIAAC è stato usato nei paesi ad alto reddito (è stato distribuito in 38 paesi). Il PIAAC dimostra che ci può essere una significativa variazione nei punteggi anche per paesi con identico (e alto) tasso di alfabetizzazione (ad esempio Giappone vs Italia; OECD 2013). Questo significa che il PIAAC cattura il concetto di *literacy* in modo ampio.<sup>2</sup>

Il LAMP (*Literacy Assessment and Monitoring Programme*), che si usa nei paesi in via di sviluppo su base familiare, è stato utilizzato di recente in 4 paesi (Giordania, Mongolia, Palestina e Paraguay). È un test che continua idealmente il lavoro dello IALS, ed è proposto dall'UNESCO. I risultati conseguiti nel test collocano gli intervistati in 5 livelli di *literacy* (cfr. Figura 3 da LAMP 2017). Il test LAMP valuta tre domini: la lettura di testi continui (prosa), la lettura di testi non continui (documenti) e l'abilità di calcolo. Ogni dominio delle competenze è organizzato in modo progressivo secondo tre livelli di prestazione: un 30% di quesiti è di livello 3 (alto), un 40% è di livello 2 (livello medio) e un 30% è di livello 1 (basso). I test LAMP sono stati testati sul campo solo di recente. La struttura è la seguente. Innanzitutto viene somministrato un *Questionario di base* che raccoglie informazioni sul rendimento scolastico dell'intervistato, sull'alfabetizzazione auto-dichiarata, sul ricorso alla *literacy* al lavoro o anche in altri contesti d'uso. Un *primo test*, che serve a filtrare e indirizzare la successiva parte dell'intervista, fatto di 17 item serve a determinare se l'intervistato dovrà svolgere il modulo A (per chi ha prestazioni basse) o il modulo B (per chi ha prestazioni elevate). Il

<sup>2</sup> Il PIAAC completa in un certo senso il PISA (*Programme for International Student Assessment*) la più nota indagine triennale che valuta in quale misura gli studenti di quindici anni nel mondo hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla società. La rilevazione di PISA si concentra sulle competenze in lettura, matematica e scienze; a partire dal 2018 misura, attraverso un questionario, il benessere degli studenti (PISA 2018). PISA è un test creato dall'OECD (Organisation for the Economic Co-operation and Development): nell'edizione del 2018 vi hanno preso parte 79 paesi; sono stati valutati 600.000 studenti (su una popolazione di studenti 15enni totale nei 79 paesi di 32 milioni).

*Modulo A* contiene articoli in prosa, esercizi su documenti e sul calcolo. Il *Modulo B* (di cui esistono una versione 1 o 2 che vengono assegnate in modo casuale) contiene articoli in prosa, esercizi su documenti e sul calcolo ma pensati per persone con competenze più elevate.

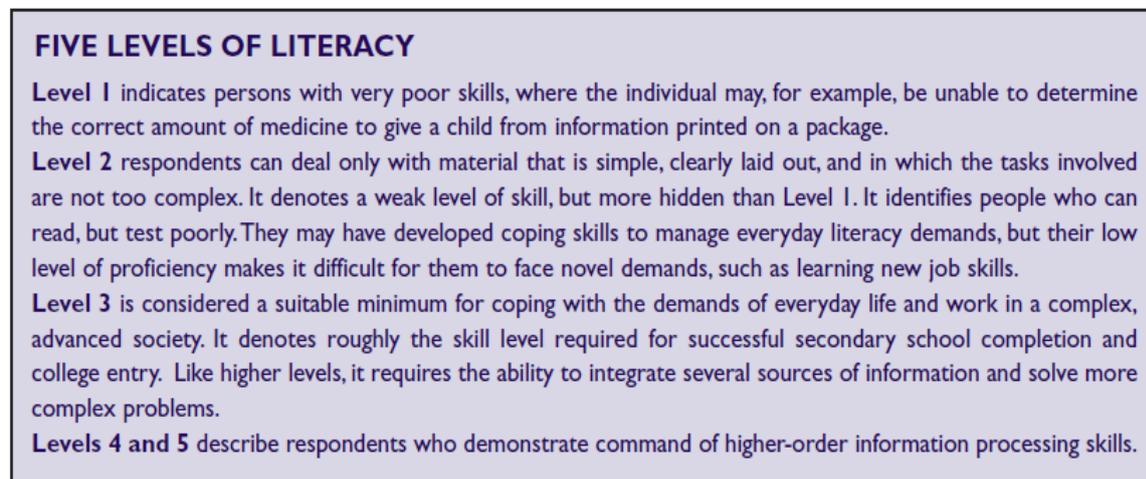


Figura 3

Livelli di *literacy* accertati mediante LAMP (fonte LAMP 2017).<sup>3</sup>

Si veda infine una sintesi delle diverse indagini condotte a livello internazionale per l'accertamento della *literacy* (cfr. Tabella 1).

In conclusione anche solo a voler parlare di alfabetizzazione in termini quantitativi, si ricava non soltanto che l'alfabetizzazione è una nozione complessa, ma anche che è complessa e variabile la sua misurazione, soprattutto se si vuole offrire un quadro evolutivo e se la si vuole osservare su scala mondiale. Inoltre da quanto visto fin qui appare chiaro che in molti casi la nozione di alfabetizzazione si sovrappone a quella di scolarizzazione, nonostante la problematicità di questa sovrapposizione e la scarsa affidabilità

<sup>3</sup> I 5 livelli della *literacy*. Il livello 1 si riferisce a persone con abilità molto limitate, che a livello individuale possono essere incapaci di determinare la corretta quantità di medicinale da somministrare a un bambino ricavandolo dalle informazioni contenute sulla scatola. Gli intervistati di livello 2 possono leggere solo materiali semplici, chiari, e che implicino compiti non troppo complessi. Denota un livello debole di abilità ma che resta più nascosto di quello delle persone del livello 1. Identifica persone che sanno leggere, ma che raggiungono scarsi risultati nei test. Persone che hanno acquisito abilità per fronteggiare le richieste di *literacy* della quotidianità, ma il cui basso livello di competenza rende loro difficile poter affrontare nuove richieste, come apprendere le abilità legate a un nuovo lavoro. Il livello 3 è considerato il livello minimo per affrontare le richieste del lavoro e della quotidianità in una società complessa e avanzata. È il livello di abilità richiesto per completare la scuola secondaria con successo e per l'ingresso all'università. Come i livelli più alti richiede la capacità di integrare diverse fonti d'informazione e di risolvere problemi più complessi. I livelli 4 e 5 descrivono intervistati che dimostrano la padronanza di abilità di processare informazioni di livello più alto.

di questo parametro, soprattutto se lo si paragona alle analisi più sfumate che si ottengono dalle rilevazioni dirette della *literacy* (cfr. Figura 2).

### International: Direct assessment on literacy

Features by criteria Projection Model Data Source	Definition invokes continuum	Assessment covers full range of skill	Statistical methods confirm psychometric stability	Statistical methods support comparison	
PIAAC	Y	Y	Y	Y	38 countries
IALS and ALL	Y	Y	Y	Y	11 countries conducted ALL
STEP	Y	Y	Y	Y	Urban areas in 15 countries
LAMP	Y	Y	Y	Y	4 countries
RAMAA	Y	N	N	N	12 countries

Tabella 1

Indagini internazionali per l'accertamento della *literacy* (fonte UNESCO).

## 2. Alfabetizzazione in Italia: sguardo retrospettivo

Per i dati sull'alfabetizzazione in Italia in prospettiva storica si fa riferimento alla sintesi di De Mauro (1993 [1963], pp. 88-105, ripresa anche in De Mauro 2016)<sup>4</sup> che ci consente anche di gettare un rapido sguardo alle differenze regionali oltre che al rapporto tra alfabetizzazione e scolarizzazione. I dati disponibili in questo caso sono quelli ricavati dai censimenti e in genere rientrano nella tipologia già vista (indagini che ricavano il tasso di alfabetizzazione dal tasso di scolarizzazione).

Il primo censimento della popolazione italiana del 1861 riporta un 78% di analfabeti (De Mauro 1993 [1963], p. 36). Un decennio dopo il numero scende al 73% perché nel censimento erano rientrati anche Roma e il Veneto, questo comunque vuol dire che all'unificazione dell'Italia, nel 1861, l'80% circa degli italiani non era in grado di entrare in contatto con la lingua nazionale (che era una varietà quasi esclusivamente scritta). Il compito di diffondere l'istruzione dal 1861 in poi è affidato soprattutto alle scuole elementari e la qualità dell'istruzione dipende strettamente dalla ricchezza del territorio (le scuole elementari erano perlopiù comunali) e dalla qualità di scuole e maestri. In molti casi i maestri avevano una formazione debole; i

<sup>4</sup> Sull'alfabetizzazione in Italia si rimanda anche a De Mauro (2018) che riprende un lavoro del 1995.

centri cittadini erano favoriti rispetto a quelli rurali e di piccole dimensioni. Il numero di iscritti a scuola ovviamente non dice nulla sulla frequenza effettiva, sul profitto e quindi sulla reale efficacia del sistema di istruzione. Tra l'altro il numero di abbandoni e l'evasione dall'obbligo scolastico restano alti (nel 1861 si calcola una dispersione scolastica del 50% della popolazione infantile che scende al 15,4% nel 1951). Analfabetismo e dispersione scolastica denotano debolezza strutturale nell'apparato scolastico del paese.

Il tasso di analfabetismo della popolazione italiana evolve secondo i dati riproposti nella Tabella 2 (rielaborata sulla base di De Mauro 1993 [1963], pp. 36-37 e 95):

1861	75%
1911	40%
(1931)	20,9%
1951 <sup>5</sup>	14%
(1959)	10%
(1961) <sup>6</sup>	8,3%

Tabella 2

Percentuali di analfabeti in Italia dal 1861 al 1961 (fonte De Mauro 1963).

Occorre però precisare che nel 1931 il tasso è del 20,9% in media (ma al sud è del 38%) e che nel 1951 è del 14% in media (mentre al sud è del 28%); inoltre si osserva nel 1951 che il tasso di analfabeti nei capoluoghi di provincia è del 7,4% mentre nelle zone agricole raggiunge anche il 19%.

La tabella che De Mauro propone (a pagina 95) elenca anche le percentuali di analfabeti per regione considerati in tre anni: 1861, 1911, 1951.

Si osserva che fin dal 1861 esiste uno scarto tra tre regioni del nord molto più avanzate nella diffusione dell'alfabetizzazione (Piemonte, Lombardia e Liguria) e quelle dell'Italia centrale e meridionale (Umbria, Marche, Abruzzi, Sardegna, Campania, Puglia, Sicilia, Basilicata, Calabria). Nel 1951 altre due regioni (Emilia-Romagna e Veneto) si attestano su valori

<sup>5</sup> De Mauro 2016 ritorna sui dati del 1951 precisando che al 12,9% di italiani che nel censimento si dichiarava totalmente analfabeta, si affiancava un 59,2% di ultraquattordicenni privo del titolo concluso di licenza elementare; solo un 30,6% della popolazione italiana dunque risultava possedere il titolo di licenza elementare (e tra questi un 10% era andato anche oltre il ciclo elementare, ma solo l'1,1% aveva raggiunto la laurea). Quindi nell'Italia del 1951 si può supporre che tra la popolazione ultraquattordicenne la piena capacità di letto-scrittura fosse molto meno estesa di quanto il solo dato dell'alfabetizzazione faccia ritenere. L'indice medio di scolarità per gli ultraquindicenni in Italia nel 1951 era di 4,22 anni, più basso di quello di altri paesi europei (in Slovacchia era di 8,13 anni) (De Mauro 2016).

<sup>6</sup> La tabella di pagina 95 riporta solo i dati dei tre anni 1861, 1911 e 1951, per i quali presenta anche i dati regionali; invece i dati degli anni indicati tra parentesi sono riportati da De Mauro alle pagine 36 e seguenti.

bassi di analfabetismo, unendosi alle tre regioni settentrionali già viste; Lazio, Toscana, Umbria e Marche si attestano su valori medi, e in coda restano le sette regioni meridionali Abruzzi, Sardegna, Campania, Puglia, Sicilia, Basilicata, Calabria. Il censimento del 1951 adotta, tra l'altro, una distinzione più sottile distinguendo analfabeti, semianalfabeti e alfabeti. Risulta che il 25% degli alfabetizzati nel 1951 è semianalfabeta.

Nel 1961 in Italia si contano 3.772.565 analfabeti (8,3% della popolazione censita, cioè di 6 anni e oltre) di cui il 14,3% vive al nord e il 67,6% al sud: secondo De Mauro nel decennio 1951-1961 si è determinata la concentrazione dell'analfabetismo al sud. L'analfabetismo illustra e si correla all'inefficienza delle istituzioni scolastiche.

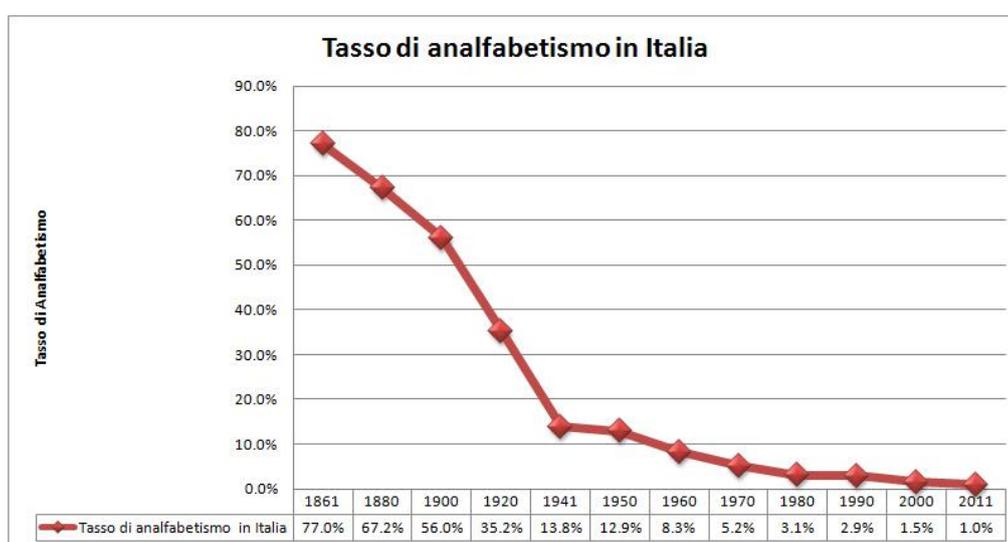


Figura 4

Grafico del tasso di analfabetismo in Italia dal 1861 al 2011.

### 3. Alfabetizzazione in Italia oggi

Il censimento italiano del 2011 individua 593.523 analfabeti (1% della popolazione oltre i 6 anni), vedremo però che questo dato, incrociato con le indagini internazionali, porta a una visione molto meno tranquillizzante e spinge a riconsiderare la nozione di alfabetizzazione a vantaggio della nozione di *literacy*. Infatti, il dato del censimento si riferisce solo al numero di analfabeti strumentali (persone che non sanno riconoscere le sequenze di lettere e risalire alle parole rappresentate), ma in Italia, come emerge dalle varie indagini internazionali (OECD 2013, OCSE 2017), si intravede un ben più serio problema di analfabetismo funzionale, cioè quello che riguarda una popolazione di adulti (11.000.000, pari al 27,9% della popolazione compresa tra i 16 e i 65 anni) che, pur con un titolo di studio, a distanza di anni dal conseguimento dello stesso, non comprende il senso di un testo, non sa usare

le risorse digitali, dunque non sa orientarsi nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni interpersonali, nella gestione dei risparmi o della salute e non può partecipare in modo consapevole alla vita democratica del paese. Questi adulti definiti *low skilled in literacy* sono a rischio di esclusione sociale (ISFOL 2016; Mineo, Amendola 2017). Per capire il tipo di operazioni che una persona in queste condizioni non è capace di compiere, il giornalista Erbani (2020), citando lo studio di Mineo e Amendola (2017), fa un esempio molto semplice e illuminante: «una persona è in grado di risalire a un numero di telefono in un testo se trova la sigla “tel”, ma non ci riesce se il recapito si trova in una pagina web a cui si accede cliccando sulla parola “contattaci”».

A quanto osservato fin qui aggiungiamo anche la considerazione dei dati ISTAT del 2011 in merito alla distribuzione della popolazione di oltre 6 anni per titolo di studio:

<b>Titolo di studio</b>	<b>Numero</b>	<b>%</b>
Analfabeta	593 523	1
Alfabeta privo di titolo di studio	4 326 710	7,7
Licenza elementare	11 279 166	20
Licenza di scuola media inferiore o di avviamento professionale	16 706 879	30
Diploma di scuola superiore (esclusi licei)	13.909.583	25
Diploma di liceo	3 041 353	5
Diploma di accademia di belle arti etc. conservatorio vecchio ordinamento	164 734	0,2
Diploma universitario (2-3 anni) del vecchio ordinamento (incluse le scuole dirette e a fini speciali o parauniversitarie)	441 072	0,7
Diploma accademico A.F.A.M. I livello	17 212	0,03
Laurea triennale	932 372	1,6
Diploma accademico AFAM II livello	24 466	0,04
Laurea (4-6 anni) del vecchio ordinamento, laurea specialistica o magistrale a ciclo unico del nuovo ordinamento, laurea biennale specialistica (di II livello) del nuovo ordinamento	4 691 104	8,3
Dottorato di ricerca	164 622	0,2
<b>Totale</b>	<b>56 128 173</b>	<b>100%</b>

Tabella 3

Distribuzione della popolazione italiana nel 2011 in base ai titoli di studio (Fonte ISTAT).

Alla luce dei dati presentati nella Tabella 3, possiamo constatare che solo l'11% della popolazione italiana consegue un titolo post-diploma, quindi passa al settore terziario della formazione, e quindi l'Italia resta in questo modo molto al di sotto delle medie europee (nei dati PIAAC, che riguardano gli anni 2011-2012, l'Italia risulta al terz'ultimo posto per laureati nella fascia di età 25-34 ed è al di sotto della media europea; OECD 2013, p. 57). Se si

aggiunge anche il dato della dispersione scolastica prima del diploma superiore (che in Italia è del 14,5%, mentre in Europa è del 10,6%) il quadro si tingeva di tinte ancora più fosche.<sup>7</sup>

Sulla correlazione tra titoli di studio e mercato del lavoro si possono anche consultare i report dell'ISTAT (2018), ma ritorniamo sull'argomento oltre.

Gli elementi discussi fin qui, che considerano non il solo dato dell'alfabetizzazione strumentale, ma anche l'assenza di un titolo di studio o il dato della dispersione scolastica, spingono a rivedere in un senso più ampio le valutazioni sulla qualità delle competenze della popolazione adulta italiana, e a esplorare la nozione di *literacy*.

#### 4. Che cos'è la *literacy*?

Il tema dell'alfabetizzazione non si può ridurre a un dato quantitativo, la cui misurazione peraltro è tutt'altro che semplice (come hanno mostrato gli studi che si basano solo sui censimenti e come abbiamo brevemente chiarito nel paragrafo 1), perché non è possibile ridurre la competenza alfabetica a un'opposizione netta (alfabeta/analfabeta). L'alfabetizzazione è infatti una qualità scalare e molto più complessa e stratificata. Dal momento che questa visione multilivello dell'alfabetizzazione è stata meglio esplorata in ambito anglofono e in indagini internazionali, adottiamo il termine inglese *literacy* per riferirci all'alfabetizzazione intesa in senso ampio. E adottiamo anche la seguente definizione di *literacy* così come viene proposta in molte indagini internazionali a cui abbiamo fatto cenno (cfr. Tabella 1):

*Literacy* is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. *Literacy* involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, p. 13; OECD 2013).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> La stessa fonte (OECD 2013, p. 58) mostra infatti che il 72% di adulti tra i 55 e i 65 anni e il 25% dei giovani tra i 25 e i 34 anni non hanno concluso il diploma superiore. Per entrambi i parametri l'Italia è ben lontana dalla media europea che è più bassa.

<sup>8</sup> La *literacy* è la capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e calcolare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a contesti variabili. La *literacy* implica un continuum di apprendimento per consentire alle persone di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla propria comunità e alla società più ampia.

Come si può osservare si propone una definizione composita della *literacy* in termini di competenza che si declina in più modi dando luogo a un continuum di apprendimenti misurati secondo livelli crescenti: da un livello basico di *literacy* (strumentale), a un livello di *literacy* funzionale e infine a un livello di *literacy* multipla. La *literacy* inoltre va calata di volta in volta in specifici contesti, in correlazione con determinati scopi, utilizzando diverse varietà. Va quindi valutata rispetto a come le persone usano questa competenza per comunicare attraverso vari media.

L'indagine PIAAC si basa sull'assunto che la società moderna richieda sempre più abilità di tipo interpersonale, cognitivo e abilità relative al processamento di informazioni e che allo stesso tempo anche il mercato del lavoro richieda abilità che riguardano il processamento di informazioni, la comunicazione interpersonale, il self-management, l'abilità di apprendere per fare fronte alle incertezze e ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. *Literacy, numeracy e problem solving* sono ritenute le competenze chiave per due degli obiettivi fondamentali dell'uomo moderno: l'esercizio della cittadinanza e l'occupazione (OECD 2013).

In particolare nel test PIAAC la valutazione si basa sui seguenti elementi: *contenuto, strategie cognitive, contesto*. Per *contenuto* si intende gli elementi con cui gli adulti sono chiamati a misurarsi e in cui devono mettere in evidenza le loro competenze (non solo la *literacy*, ma anche la *numeracy* e il *problem solving* con l'aiuto di tecnologie digitali) e cioè testi, artefatti, strumenti, conoscenze, rappresentazioni e sfide cognitive. Le *strategie cognitive* sono i processi da attivare per rispondere a un contenuto o per usarlo in modo appropriato. Per *contesto* si intende le diverse situazioni (lavoro, tempo libero, ecc.) in cui gli adulti devono applicare le competenze (leggere, fare calcoli o risolvere problemi).

Per quanto concerne la *literacy* il test PIAAC è pensato per valutare in che modo un adulto entra in contatto con un testo scritto. Il contatto col testo scritto implica decodificare le parole e le frasi ai fini della comprensione, interpretazione, valutazione di testi a complessità variabile. Non viene invece valutata la capacità di scrittura di testi e non viene valutata la comprensione dell'oralità. Se un informante mostra livelli di competenza bassi la sua *literacy* viene misurata attraverso un test di lettura diverso (semplificato) che valuta la conoscenza del vocabolario del testo, la capacità di comprendere il significato solo a livello di frase (e non di testo), la capacità di leggere fluentemente e capire brani del testo. Il test non prevede limiti di tempo nello svolgimento, ma il tempo utilizzato da ciascun informante viene registrato.

Quanto ai testi utilizzati nel PIAAC si tratta sia di testi a stampa, sia di testi digitali (questi ultimi implicano competenze interattive, capacità di individuare e usare link e di comprendere e saper usare strumenti di navigazione). Inoltre variano in base al formato: testi continui o testi in prosa;

testi non continui o documenti; testi misti; testi multipli.

Le operazioni richieste sono: trovare informazioni, integrarle e interpretarle stabilendo relazioni tra parti del testo, valutare i testi e riflettere sui testi. I testi possono afferire a diversi ambiti: lavorativo, personale, sociale, educativo.

Più in particolare il PIAAC è preceduto da un Questionario per raccogliere informazioni di background, il test poi viene svolto al computer (in assenza di competenze digitali viene somministrato su carta) e in media ha richiesto 50 minuti. I livelli di *literacy* individuati dal PIAAC sono sei: cinque più un livello che corrisponde a coloro il cui punteggio si colloca al di sotto del livello uno; vediamo nella Tabella 4 come si distribuiscono i risultati ottenuti (OECD 2013: 64-65 corrispondenti alle pagine 89-90 della versione italiana):<sup>9</sup>

Percentuale di adulti in grado di svolgere compiti in ognuno dei livelli (media)%	Livello	Tipi di compiti completati con successo per ogni livello di padronanza
3,3%	Al di sotto del liv.1	Le prove di questo livello richiedono all'intervistato di leggere brevi testi su argomenti familiari per individuare parti singole di determinate informazioni. È raro che ci siano informazioni contrastanti nel testo e l'informazione richiesta è identica nella forma a l'informazione contenuta nella domanda o nelle istruzioni. All'intervistato può essere richiesto di individuare informazioni in brevi testi continui. Tuttavia, in questo caso, le informazioni possono essere individuate come se il testo fosse in un formato discontinuo. È richiesta solo una conoscenza del vocabolario di base e il lettore non deve capire la struttura di frasi o paragrafi o fare uso di altre caratteristiche testuali. Le prove inferiori al livello 1 non utilizzano caratteristiche e specifiche dei testi digitalizzati.
12,2%	Livello 1	La maggior parte delle prove di questo livello richiedi all'intervistato di leggere testi digitali o stampati, continui, discontinui o misti, relativamente brevi, per individuare singole parti di informazioni identiche o simili alle informazioni fornite nella domanda o nelle istruzioni. Alcune di queste prove, come quelle inerenti testi non continui, possono richiedere all'intervistato di inserire informazioni personali in un documento. Possono essere incluse, in poche occasioni, alcune informazioni contrastanti. Alcune prove possono richiedere la lettura di più parti di informazioni. Sono previste conoscenze e abilità di riconoscimento del vocabolario di base, che determina il significato delle frasi, e la lettura di paragrafi di testo.

<sup>9</sup> La somma delle percentuali di adulti per ogni livello di padronanza è uguale al 100% solo se viene considerata la percentuale media di coloro che non hanno risposto che è dell'1,2%. Questi adulti non sono stati in grado di completare il questionario iniziale per difficoltà linguistiche o disturbi di apprendimento o disabilità mentali.

33,3%	Livello 2	<p>A questo livello, il supporto può essere digitale o stampato e i testi possono comprendere testi di tipo continuo, non continuo o misto. Le prove di questo livello richiedono all'intervistato di associare testo e informazioni e potrebbero richiedere parafrasi o inferenze di basso livello. Potrebbero essere presenti informazioni contrastanti in alcune parti. Alcune prove richiedono all'intervistato di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esaminare o integrare due o più parti di informazioni in base a determinati criteri;</li> <li>• confrontare o ragionare sulle informazioni richieste nella domanda;</li> <li>• spostarsi all'interno di testi digitali per individuare informazioni provenienti da varie parti di un documento.</li> </ul>
38,2%	Livello 3	<p>I testi di questo livello sono spesso fitti o lunghi e comprendono pagine multiple di testo continuo, discontinuo o misto. La comprensione di testi e strutture retoriche diventa importante per poter completare correttamente le prove, soprattutto la navigazione in testi digitali complessi. Le prove richiedono all'intervistato di identificare, interpretare o valutare una o più parti di informazioni e spesso richiedono livelli di inferenza variabili. Molte prove richiedono all'intervistato di costruire significati basandosi su ampie porzioni di testo o di eseguire operazioni in più fasi per identificare e formulare risposte. Spesso le prove richiedono all'intervistato di ignorare contenuti irrilevanti o non appropriati per rispondere con precisione. Spesso sono presenti informazioni contrastanti, ma in quantità inferiori rispetto alle informazioni corrette.</p>
11,1%	Livello 4	<p>Le prove di questo livello richiedono spesso agli intervistati di eseguire operazioni in più fasi per integrare, interpretare o sintetizzare informazioni da testi complessi o lunghi, continui, discontinui, misti o multipli. Per eseguire questo compito correttamente potrebbe essere necessario ricorrere a inferenze complesse e applicare conoscenze di base. Molte prove richiedono di identificare e comprendere una o più idee specifiche, ma non centrali nel testo, per interpretare o valutare evidenze sottili nelle affermazioni o relazioni all'interno di discorsi persuasivi. Nelle prove di questo livello sono spesso frequenti informazioni condizionali che devono essere prese in considerazione dall'intervistato. Inoltre queste prove contengono anche informazioni contrastanti talvolta presentate, all'apparenza, come importanti e corrette.</p>
0,7%	Livello 5	<p>A questo livello, le prove possono richiedere all'intervistato di cercare e integrare informazioni all'interno di testi multipli e fitti, elaborare sintesi di idee o punti di vista simili e contrastanti, valutare argomenti basati su evidenze. Per eseguire queste prove potrebbe essere richiesto di applicare e valutare modelli teorici logico-concettuali. Uno dei requisiti richiesti più frequentemente è di valutare l'affidabilità di fonti probatorie e di selezionare informazioni chiave. Queste prove richiedono spesso agli intervistati di essere consapevoli di indizi sottili o retorici e di fare inferenze ad alto livello o di utilizzare conoscenze specialistiche progresse.</p>

Tabella 4

Distribuzione dei livelli di padronanza in *literacy* (OECD 2013, pp. 89-90).

Non possiamo in questa sede approfondire i risultati del test: basti concludere

sottolineando che un test di questo tipo accerta che ad ogni livello corrisponde un lettore che sa fare alcune operazioni con i testi a disposizione, operazioni di crescente complessità applicate a testi caratterizzati da crescente complessità.

A questo punto spostiamo la nostra attenzione sui risultati raggiunti dall'Italia che, come si è detto prima, ha partecipato alla prima indagine (2011-2012) collocandosi all'ultimo posto per la competenza della *literacy* (cfr. Figura 6). Infatti il punteggio medio italiano è 250, laddove la media di tutti i paesi OECD è 273 (il paese con il punteggio medio più alto è il Giappone con 296 punti). Il punteggio medio italiano si colloca nel Livello 2 (cfr. la descrizione del Livello 2 nella Tabella 4), vale a dire che un adulto italiano mediamente può portare a termine con successo solo compiti indicati nel livello 2. Come si osserva inoltre dalla Figura 6, la maggioranza della popolazione italiana (il 70%) si colloca nei tre livelli più bassi (-1, 1, 2) mentre solo un 30% di persone raggiunge punteggi che le collocano nei livelli 3, 4 e 5 (un'analisi approfondita dei *low skilled* italiani in ISFOL 2016). Questo ultimo dato ha spinto alcuni studiosi, tra cui De Mauro, a individuare in Italia una situazione ad alto rischio in cui la qualità della *literacy* non raggiunge per moltissimi un livello tale da consentire il reale esercizio della cittadinanza e della partecipazione alla vita politica e culturale (cfr. paragrafo successivo).

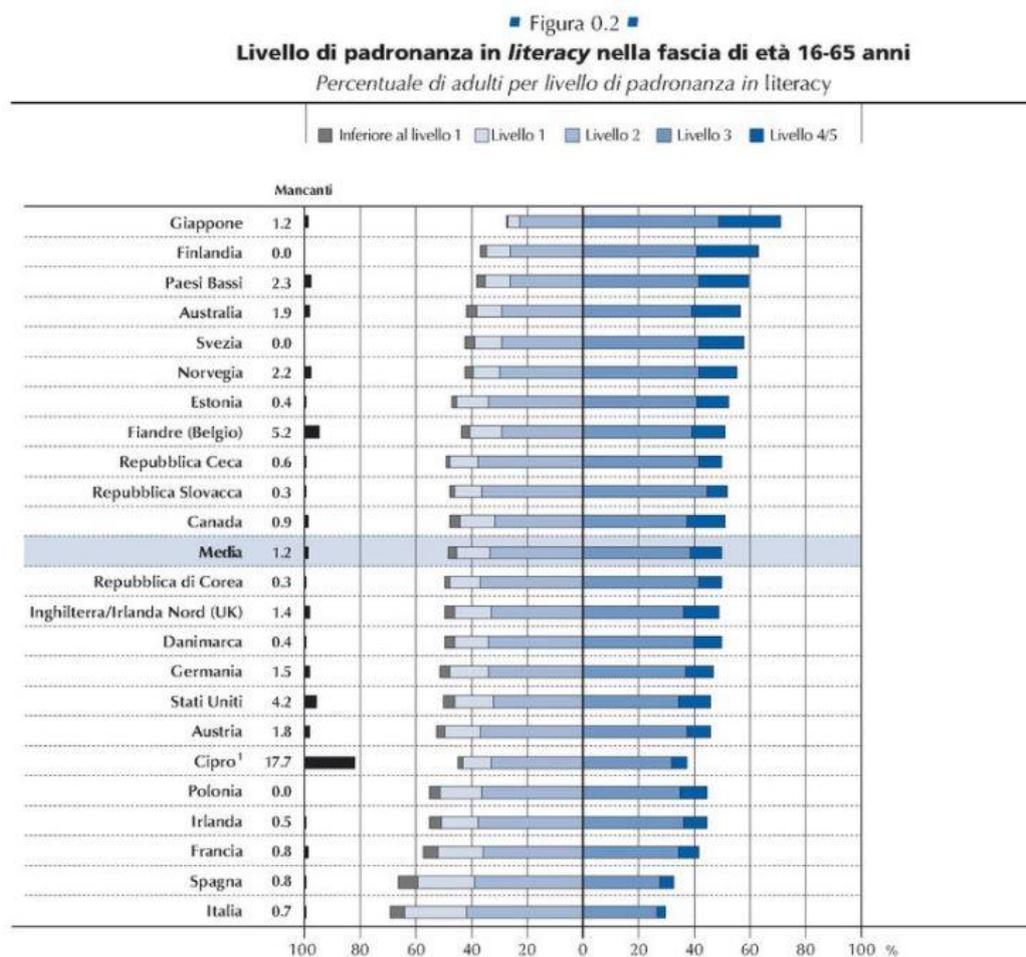


Figura 6

Risultati del test PIAAC per la *literacy* (OECD 2013, p. 29; versione italiana pag. 50).

## 5. Literacy proficiency e analfabetismi

L'indagine PIAAC condotta in Italia ormai circa un decennio fa (2011-2012) ha ricevuto già molte attenzioni e commenti di vario tipo. In particolare è stato commentato l'insuccesso generalizzato del nostro paese (in tutte le abilità testate dall'indagine) e quindi l'alto numero di *low skilled* rispetto ad altri paesi. Vediamo ad esempio l'identikit dei *low skilled* secondo una relazione del 2017 dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e le implicazioni che questo quadro lascia intravedere per lo sviluppo anche futuro del paese:

In Italia, più di 13 milioni di adulti hanno competenze di basso livello. Gli adulti che hanno competenze di basso livello in Italia sono, in gran parte, lavoratori più anziani e immigrati e sono concentrati nelle imprese più piccole, in settori meno progrediti e nelle regioni meno sviluppate. Mentre

approssimativamente il 39% di chi ha un'età compresa tra 25-65 anni possiede un livello basso di competenze, sia di lettura sia matematiche, solo il 14% partecipa alla formazione per gli adulti; il terzultimo risultato registrato nella Survey PIAAC. Milioni di questi adulti lavoreranno ancora per decenni e avranno difficoltà ad adattarsi ai futuri cambiamenti dell'economia e della società. La maggioranza degli adulti con basse competenze ha dichiarato di non aver partecipato, né aver desiderato partecipare, a percorsi di istruzione o formazione, il che suggerisce che le esigenze dei datori di lavoro in termini di competenze, specialmente in certe regioni italiane e settori produttivi, siano così basse da non motivare i *low-skilled* a sviluppare le loro competenze. È interessante notare che tra gli adulti con basse competenze, che si dichiarano pronti a partecipare a corsi di formazione, l'ostacolo più citato sia rappresentato dalla mancanza di tempo a causa del lavoro e/o delle responsabilità familiari. (OCSE 2017)

L'identikit delle competenze dei *low skilled* era già tratteggiato nel report del 2013 dello stesso ente (che citiamo dalla versione inglese e quindi con la sigla inglese OECD *Organization for Economic Co-operation and Development*) commentando i risultati non eccellenti di Italia e Spagna. Si osservava infatti che nei due paesi solo 1 adulto ogni 20 si colloca nei livelli di competenza 4 e 5, e invece circa 3 adulti ogni 10 hanno dei risultati che li collocano al livello 1 o al di sotto del livello 1 sia nella *numeracy* sia nella *literacy*. Il che significa che si tratta di persone che al massimo possono leggere testi relativamente brevi per individuare una singola informazione che sia identica all'informazione indicata nella domanda, che capiscono un vocabolario molto basilico, che capiscono solo il senso di singole frasi e leggono testi continui con una fluency limitata. Dal punto di vista matematico possono svolgere al massimo processi che richiedano di compiere un passo alla volta utilizzando operazioni di calcolo o operazioni aritmetiche semplici, che capiscono le percentuali, e sanno individuare elementi in rappresentazioni grafiche o spaziali non complesse (OECD 2013).

Il quadro che ci restituisce il PIAAC per l'Italia in relazione ai *low skilled* è quello su cui più volte ci ha fatto riflettere Tullio De Mauro parlando di analfabetismo (ma meglio sarebbe parlare di analfabetismi). Tra i suoi vari interventi vogliamo citare qui l'intervista da lui concessa alla Scuola Mauri per Librai nel gennaio 2006 (e riportata fedelmente da Annamaria Testa sul suo blog Nuovo e Utile; De Mauro 2006), che colpisce per l'abile e densa sintesi di dati che fornisce al lettore, per i riferimenti puntuali a indagini internazionali ma anche a quelle italiane, e infine per i riferimenti evocativi e affascinanti alla presenza dell'analfabetismo anche nel cinema e nella narrativa contemporanei. Ma soprattutto riportiamo le diverse tipologie di analfabetismo che De Mauro illustra e che ci aiutano a inquadrare la complessità della situazione, primo passo per una presa in carico del problema:

- analfabeta primario strumentale è una persona che non ha mai imparato a leggere e scrivere (in talune indagini si aggiunge che nemmeno ha imparato a far di conto, ma per questa categoria si preferisce parlare di innumeratismo, *innumeracy* in inglese) [...];
- analfabeta di ritorno strumentale è una persona che ha forse imparato, è andata a scuola per alcuni e a volte per molti anni, ma in età postscolistica ha vissuto una tal vita da disimparare completamente, da non sapere usare lo strumento dell'alfabeto [...];
- analfabeta funzionale è la persona che decifra uno scritto, che sa apporre e riconoscere la propria firma, ma non corrisponde al livello di alfabetizzazione funzionale definito già nel 1952 dall'UNESCO come capacità di andare oltre l'alfabetizzazione strumentale, e cioè di metterla pienamente a frutto sviluppando la capacità di leggere e di scrivere un *texte* (dice la versione francese) o uno *statement* (dice l'inglese) su problemi e fatti della vita quotidiana di interesse sociale (De Mauro 2006)

In conclusione se in Italia possiamo considerare quasi debellato, come nella stragrande maggioranza dei paesi sviluppati, l'analfabetismo strumentale, dobbiamo invece rilevare che abbiamo un grave problema con l'analfabetismo di tipo funzionale. Infatti i dati PIAAC - che ci mostrano un alto numero di *low skilled*, cioè analfabeti funzionali rispetto agli altri paesi sviluppati - rivelano e confermano una realtà preoccupante: i cittadini italiani di età compresa tra i 16 e 65 anni con livelli molto bassi di *literacy* sono poco meno di 11 milioni, cioè il 27,9% della popolazione di riferimento (la percentuale più elevata tra i Paesi partecipanti all'indagine PIAAC; Mineo, Amendola 2018).<sup>10</sup> Come già anticipato, sommando i *low skilled* (livelli -1 e 1) ai partecipanti i cui risultati si iscrivono nel livello 2, si arriva a un 50% di popolazione a rischio analfabetismo funzionale.

## 6. Presentazione dei contributi

Nonostante i progressi e le evoluzioni in termini di alfabetizzazione che abbiamo presentato nel breve quadro storico iniziale, la situazione italiana - se consideriamo la *literacy* come viene intesa nelle indagini internazionali - oggi appare quanto meno preoccupante e verrebbe da chiedersi se le politiche di formazione e educative del nostro paese tengano conto di tale situazione e stiano attuando serie strategie di lotta alla *illiteracy* diffusa tra gli adulti. Ad alcune di queste problematiche, all'esplorazione di proposte didattiche e a

<sup>10</sup> Questo prezioso studio fornisce un'analisi dettagliata della popolazione definita dei *low skilled* e dei fattori socio-demografici che si possono correlare a tale gruppo di intervistati con l'obiettivo di offrire linee guida per le politiche di intervento e di promozione dello sviluppo in Italia. L'articolo si sofferma anche su un confronto tra PISA e PIAAC ed infine considera separatamente i risultati della popolazione migrante, altro dato interessantissimo.

riflessioni teoriche sull'alfabetizzazione e alla *literacy* sono dedicati i contenuti di questo numero monografico di *Lingue e Linguaggi*, i quali corrispondono a una parte scelta delle relazioni presentate al convegno dal titolo *Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva* che si è tenuto a Campobasso dal 26 al 28 settembre 2019. Il convegno è il quarto della serie *Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana* (CILGI) che da qualche anno raccoglie studiosi di linguistica italiana, glottodidatti, docenti italiani e stranieri sui temi della lingua e della didattica dell'italiano.

Il tema della alfabetizzazione viene affrontato dagli autori secondo diverse prospettive che rimandano da un lato alla definizione classica di alfabetizzazione come processo di appropriazione del codice scritto, e dall'altro lato a una definizione molto più ampia che intende l'alfabetizzazione come qualunque processo di appropriazione iniziale di competenze. Inoltre il tema dell'alfabetizzazione intesa in senso classico non viene esplorata soltanto in termini di educazione linguistica, ma anche considerando il rapporto imprescindibile che lega l'educazione alla lettura e alla scrittura alla vita politica e sociale degli individui. Infine non viene trascurata l'importanza di ritornare alle basi, al momento in cui si forma la *literacy* (*emergent literacy*, Gee 2017) e di considerare la *literacy* come una competenza che si alimenta in modo costante (e in questo senso si collega alla visione del *lifelong learning*).

Nel volume si troveranno dunque contributi che considerano il rapporto tra Alfabetizzazione e democrazia, Alfabetizzazione e politiche linguistiche, Alfabetizzazione e sistema scolastico (Biondi, Monceri, Siebetcheu, Sobrero), Alfabetizzazione e formazione dei docenti (Deiana). Alcuni contributi si concentrano sull'alfabetizzazione nelle istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado e in relazione a soggetti con storie diverse (bambini e universitari, italiani madrelingua, adulti migranti o minori migranti, allievi con DSA: De Meo-Maffia, Gilardoni, Rapetti, Sciumbata, Vetrugno) o a contesti più o meno articolati (alfabetizzazione in contesti plurilingui: Fiorentini e Gianollo). Alla presentazione e discussione delle pratiche didattiche che sostengono l'alfabetizzazione nei contesti e per i soggetti appena indicati si aggiungono anche contributi che affrontano l'analisi degli strumenti diagnostici e delle modalità di valutazione delle competenze o delle tecnologie che possono supportare l'alfabetizzazione (Asta-Welish, Gentile-Bertini). Infine non mancano studi che riflettono sull'analfabetismo funzionale e sulle possibili pratiche e politiche per contrastarlo consolidando invece l'"alfabetismo" degli adulti, o che propongono di introdurre in percorsi già esistenti nuovi contenuti che possono contribuire alla costruzione della *literacy* intesa in senso ampio (Tavosanis, Vellutino, Sergio).

Il convegno nel suo complesso e la raccolta degli atti sotto forma di numero monografico di rivista sono un primo sforzo da parte di chi scrive e dei colleghi che, in Molise e in altri atenei, hanno condiviso e sostenuto quest'esperienza di contribuire alla campagna a favore della *literacy*.

In qualche modo la scelta del tema corrisponde al nostro comune sentire che esista un'urgenza 'sociale' della cultura come barriera al diffondersi di visioni antidemocratiche (Creppell 1989), e come risorsa da contrapporre ai rischi della manipolazione e dell'indebolimento della partecipazione attiva alla vita politica e sociale dovunque nel mondo.

Nelle intenzioni di chi scrive questo convegno è un omaggio a un grande maestro che ho conosciuto e stimato, e nelle cui parole, pur non essendo stata allieva diretta, mi riconosco: *Ho sempre cercato di non allevare linguisti puri, ma linguisti contaminati, corrotti dall'impegno educativo nella scuola e nella società* (Tullio De Mauro).

**Bionota:** Giuliana Fiorentino è professoressa Ordinaria di Linguistica Generale presso l'Università del Molise. I suoi interessi scientifici riguardano la sintassi, la teoria della complessità applicata ai sistemi linguistici, la sociolinguistica, la didattica dell'italiano e della scrittura. Ha pubblicato e curato i volumi: *Relativa debole* (Franco Angeli, 1999); *Romance Objects. Transitivity in Romance Languages* (editor, De Gruyter, 2003); *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing* (Carocci, 2013); *Didattica e tecnologie* (curatore, Carocci, 2013); *Variabilità linguistica. Temi e metodi della ricerca* (Carocci, 2018); *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica* (curatore, Cesati, 2018); con Bernard Comrie *Nouns and Nominalizations Cross-linguistically* (*Italian Journal of Linguistics*, 2011, eds.); con Massimo Cerruti *Sociolinguistica delle varietà* (*Rivista Italiana di Dialettologia* 2018, 2019, curatori). Ha contribuito con diverse voci all'*Enciclopedia dell'Italiano* (Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2010). È l'ideatrice delle Olimpiadi della Lingua Italiana (<https://leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site>) una competizione sulla conoscenza della lingua aperta a tutte le scuole italiane di ogni ordine e grado.

**Recapito autrice:** [giuliana.fiorentino@unimol.it](mailto:giuliana.fiorentino@unimol.it)

**Ringraziamenti:** Desidero ringraziare i referee che hanno valutato anonimamente il contributo fornendomi spunti e prospettive interessanti. Inoltre il mio ringraziamento va a tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione del convegno, prima, e del volume, poi, in particolare a Cinzia Citraro e a Elvio Ceci per il lavoro di coeditori. Ringrazio inoltre il mio Dipartimento per il supporto organizzativo al convegno (un grazie speciale alla segretaria amministrativa dott.ssa Francesca Pinelli) e ai referenti scientifici del progetto MeCI (Migranti e Comunità Inclusive, gestito dall'Università del Molise su fondi del Ministero degli Interni) per aver co-finanziato il convegno e per aver sostenuto la diffusione degli atti. Infine ringrazio il collega Antonio Montinaro, coeditore, per aver proposto all'attenzione del comitato redazionale di Lingue e linguaggi la nostra proposta editoriale.

## Riferimenti bibliografici

- Coulmas, F. 2013, *Writing and society. An Introduction*, CUP, Cambridge.
- Creppell, I. 1989, *Democracy and Literacy: the role of culture in political life*, in "European Journal of Sociology" 30, 1, pp. 22-47.
- De Mauro, T. 1993 [1963], *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro, T. 2006, *Se un mattino di primavera un governante ... Intervista rilasciata a Venezia*, in "Nuovo e Utile"  
<https://nuovoutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-primavera-un-governante/>
- De Mauro, T. 2016. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Laterza, Bari.
- De Mauro, T. 2018. *L'Italia analfabeta*. In: *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Laterza, Bari, pp. 121-139.
- Erbani, F. 2020, *La lotta all'analfabetismo che l'Italia non deve dimenticare*, in "Internazionale" 10/2/2020  
<https://www.internazionale.it/reportage/francesco-erbani/2020/02/10/italia-analfabetismo>
- Gee, J.P. 2017, *Teaching, Learning, Literacy in our high-risk high-tech world*, Columbia University Press, New York.
- ISFOL, 2014. Di Francesco. G., (a cura di). *PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Isfol, Roma, *Temi e ricerche*, 5.  
[https://www.isfol.it/piaac/Rapporto\\_Nazionale\\_Piaac\\_2014.pdf](https://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf)
- ISFOL, 2016. Di Francesco. G., Amendola, M., Mineo, S. *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, *Osservatorio Isfol*, VI, 1-2, pp. 53-67.
- ISTAT 2018, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*.
- LAMP 2017, UNESCO, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-information-brochure-en.pdf>
- Mineo S., Amendola, M. (a cura di) 2017, *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*, Inapp, Roma.  
<http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/121>
- OCSE 2017, *Strategia per le competenze dell'OCSE: sintesi del rapporto Italia*, OECD
- OECD 2013, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- PISA 2018, *Country note. Results from PISA 2018*, OECD.  
<http://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E. 2020, *Literacy*, in "OurWorldInData.org", retrieved from: <https://ourworldindata.org/literacy> [Online Resource]
- UNESCO 1953, *Progress of literacy in various countries. A Preliminary Statistical Study of Available Census Data since 1900*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1957, *World illiteracy at mid-century. A Statistical Study*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1970, *Literacy 1967-1969. Progress Achieved in Literacy Throughout the World*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 2002, *Estimated Illiteracy Rate and Illiterate Population Aged 15 Years and Older by Country, 1970-2015*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 2004, *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*, Position Paper. UNESCO, Paris.